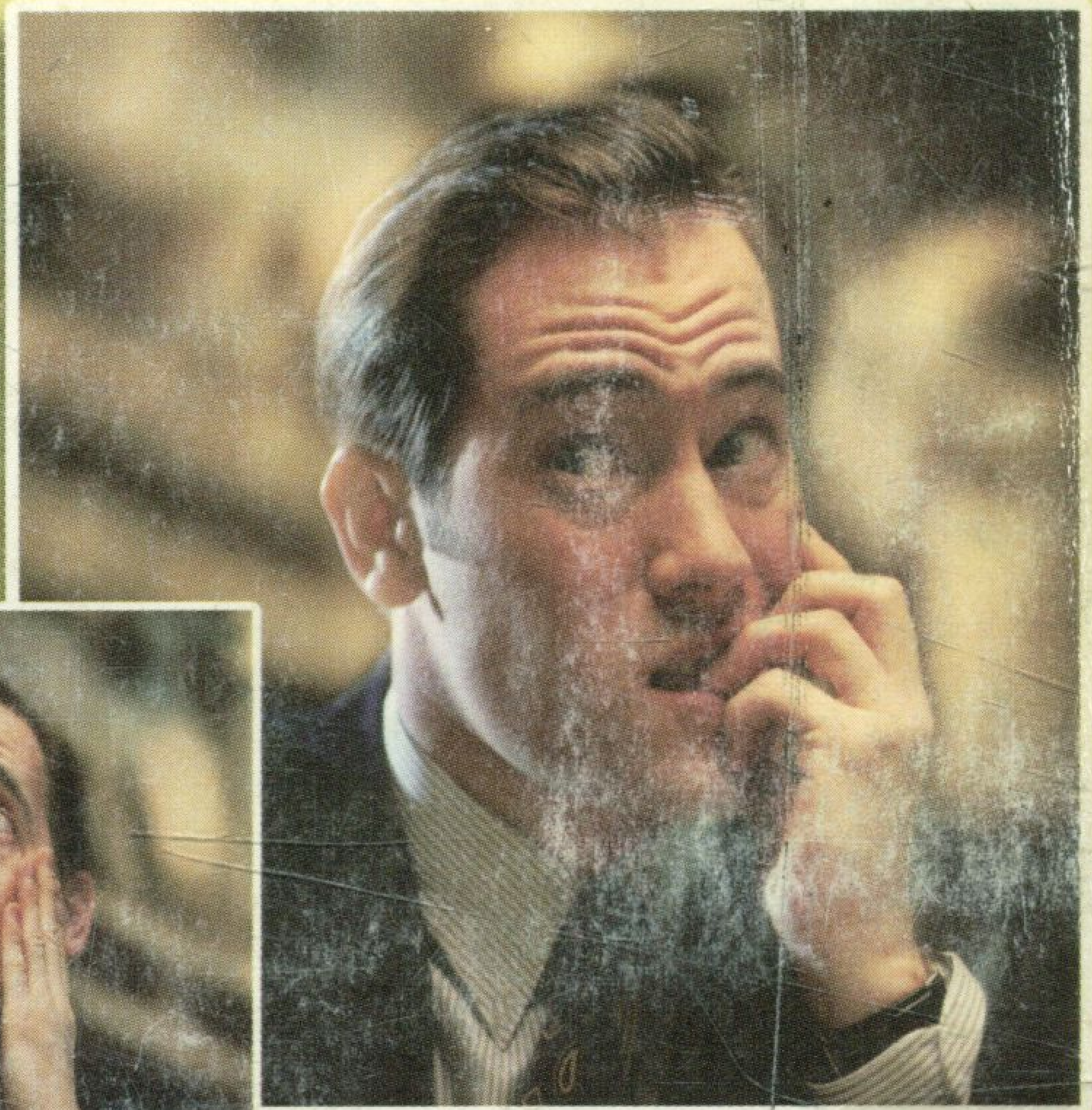
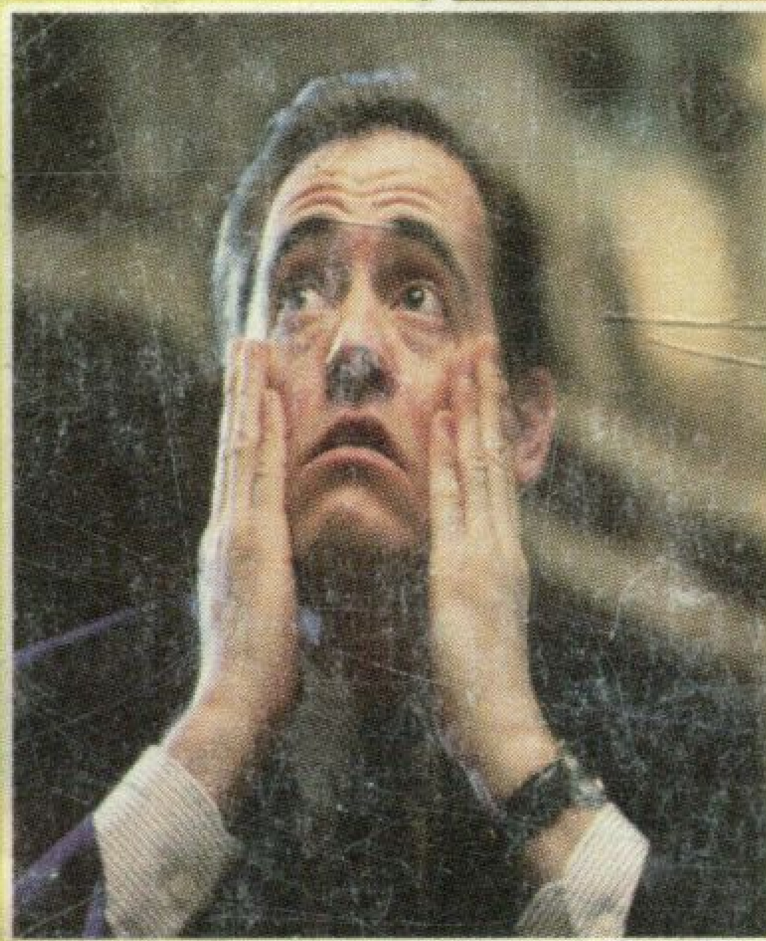
المدخل إلى العلوم النفسية





إعداد

دكتور
أشرف محمد عبد الغنى شريت
كلية رياض الأطفال
جامعة الإسكندرية

دكتور
محمد السيد حلاوة
المعهد العالى للخدمة الإجتماعية
بالإسكندرية

BEHERA BP PRESS
مطبعة البحيرة
٠٤٥/٣٣٥١٨٦٥

المدخل إلى:

العلوم النفسية

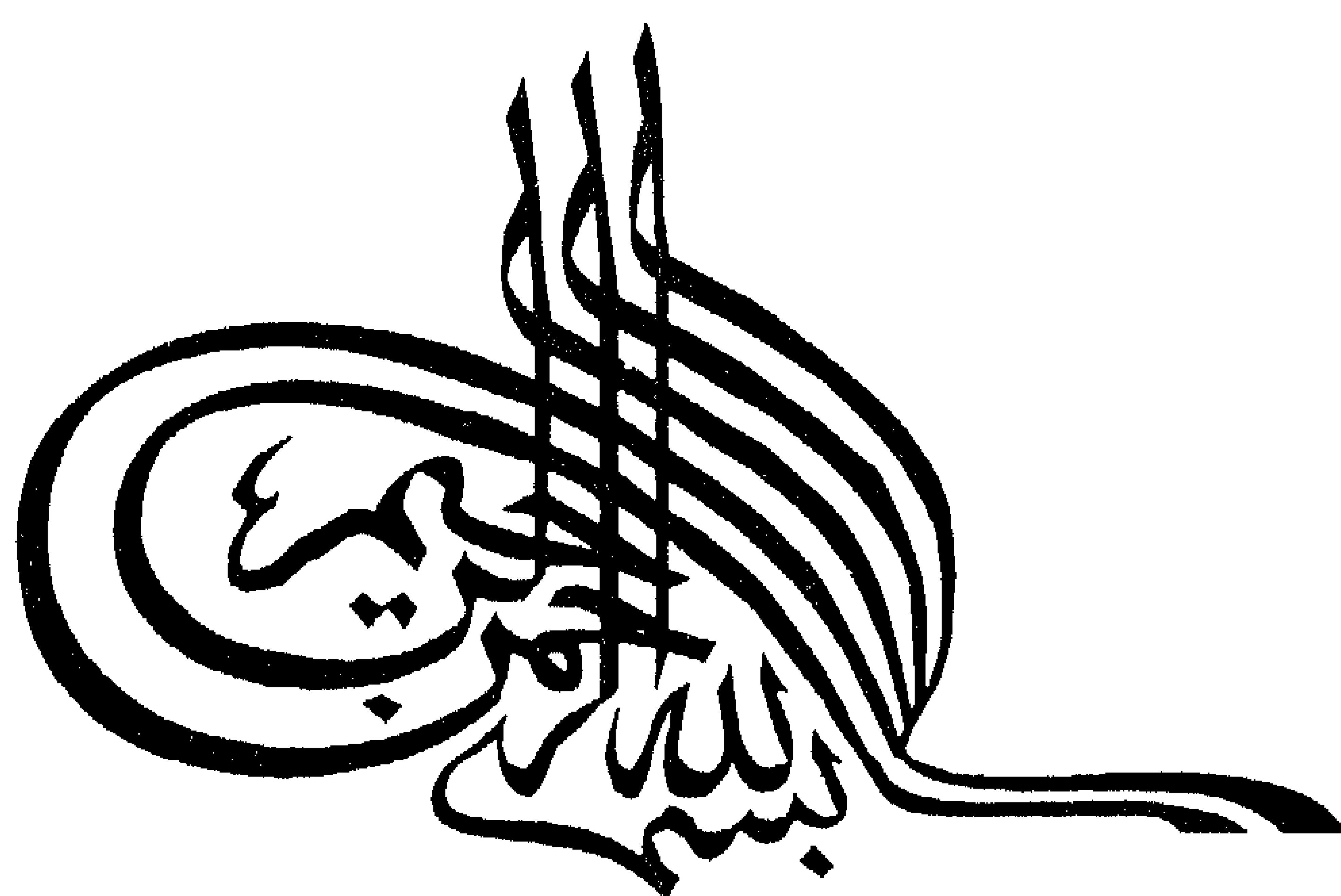
إعداد

دكتور
أشرف محمد عبد الغني شريت
كلية رياض الأطفال
جامعة الإسكندرية

دكتور
محمد السيد حلاوة
المعهد العالي للخدمة الاجتماعية
بالإسكندرية



٠٤٥/٣٣٥١٨٦٥


بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الكتاب

منذ أن خلق الإنسان وهو في محاولات مستمرة ومتصلة لتفهم ما يدور حوله من ظواهر وأحداث، ولاكتشاف العوامل والقوى التي تؤثر في هذه الظواهر والأحداث.

ومن هنا يتضح لنا أن التربية وعلم النفس تبدأ بالفرد وتنمية قدراته واستعداداته كما أنها تضع أمام نظرها المجتمع الذي يعامل معه الفرد وتتعرف على ما يسود فيه نظم وعادات وتقاليد وقيم وما يهدف إليه وذلك لتمكن الأفراد وتعدهم إعداداً يمكنهم من أن يقوموا بوظائفهم وما أوكله لهم المجتمع كأعضاء فيه، حتى تحقق الهدف النهائي لها، وهو نجاح المجتمع في تحقيق المأمول.

والإنسان لا يقوم بذلك فقط، بل هو يحاول أن يستغل ما مضى عليه من خبرات وما يمر به من مواقف للوصول إلى ما يساعده على التنبؤ بما سيواجهه من مواقف وقد يدفعه هذا الدافع إلى الاكتشاف واستخدام ما يوجد حوله من أشياء.

ومن الملاحظ أن علم النفس لا يقصر دراسته على ملاحظة السلوك الخارجي سواء كان بالملاحظة أو التجريب وإنما كان يتغلغل إلى داخلية الإنسان، مما لا ريب فيه أن هناك احساسات داخلية ورغبات باطنية وخبرات لا يفصح عنها الإنسان ذاته فذكريات الإنسان وأحلامه وخيالاته تظل كامنة في عالمه الخاص إلا أن يفصح عنها لغيره.

وهكذا أصبح مجال علم النفس يمتد لدراسة التفاعل بين الفرد وبيئته وتأثير كل منها على الآخر، يدرس استجابات الإنسان لمؤثرات البيئة سواء كانت الاستجابات داخلية لمنبهات قد تأتى من العالم الخارجي أو من عالمه

الخاص كالأسرة وجماعة الأصدقاء إلى غير ذلك، ونظرة سريعة لفروع هذا العلم وصلته بالعلوم المختلفة سوف توضح طبيعة هذا العلم الحديث.

والكتاب في صورته الحالية يتناول ثلاثة أبوب رئيسية مقسمة إلى سبعة فصول.

فقد جاء الباب الأول "علم النفس كعلم" ويتناول الفصل الأول بعنوان "تطور علم النفس والاتجاهات المعاصرة". وتناول الفصل الثاني "تعريف علم النفس: مفهومه ومجالاته".. أما الفصل الثالث فهو بعنوان "مدارس علم النفس والنظريات المرتبطة بها".. أما الفصل الرابع والأخير فتناول "المنهج العلمي وعلم النفس"

والباب الثاني "أسس السلوك البيولوجية والفسيولوجية". وتناول الفصل الخامس "الدوافع النفسية".

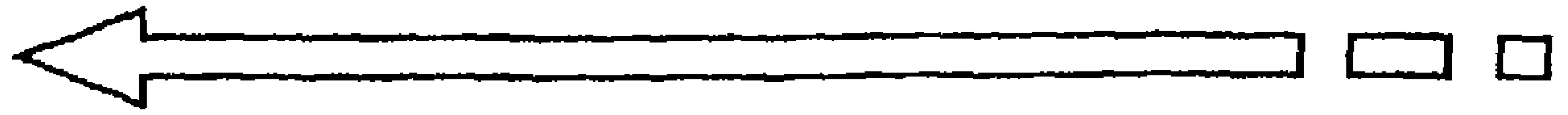
أما الباب الثالث والأخير "الأسس الاجتماعية للسلوك الإنساني" وتناول الفصل السادس "التنشئة الاجتماعية في إطار السلوك الاجتماعي"، والفصل السابع "سيكولوجية الشخصية".

وقد وضعنا في نهاية كل فصل قائمة بالمراجع العربية والأجنبية التي تم الاستعانة بها والاستزادة منها.

نرجو أن يكون هذا الجهد المتواضع بسيط الأسلوب بعيد عن التعقيد ويكون خطوة على الطريق في توفير المادة العلمية في مجال التربية وعلم النفس ليستفيد منها المتخصصين والمعلم والطالب في ميدان التربية وعلم النفس بشكل عام وأيضاً الذي نلمسه أحياناً في الكتب التي تتناول هذا المجال بأننا قد استفدنا من طريقة وأسلوب العلماء والمتخصصين في هذا المجال.

ونرجو من الله عز وجل أن نكون قد أصبنا في مادة هذا الكتاب، ما يفيد طلابنا المهتمين بمجال علم النفس والتربية والخدمة الاجتماعية.

والله ولي التوفيق



الباب الأول

تطور علم النفس والاتجاهات المعاصرة

الفصل الأول:

تطور علم النفس والاتجاهات المعاصرة.

الفصل الثاني:

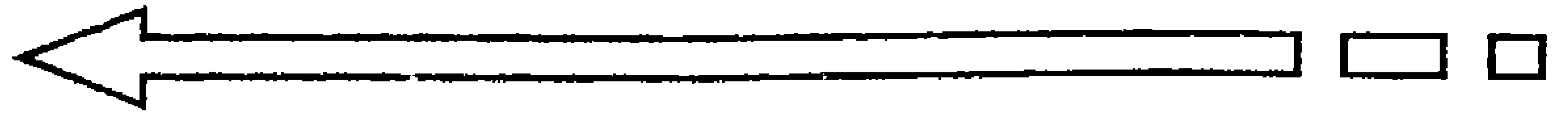
تعريف علم النفس (مفهومه ومجالاته).

الفصل الثالث:

مدارس علم النفس والنظريات المرتبطة بها.

الفصل الرابع:

المنهج العلمي في علم النفس.



الفصل الأول

تطور علم النفس والاتجاهات المعاصرة

أولاً: مقدمة.

ثانياً: علم النفس كفرع من فروع الفلسفة.

ثالثاً: مراحل التطور التاريخي لعلم النفس.

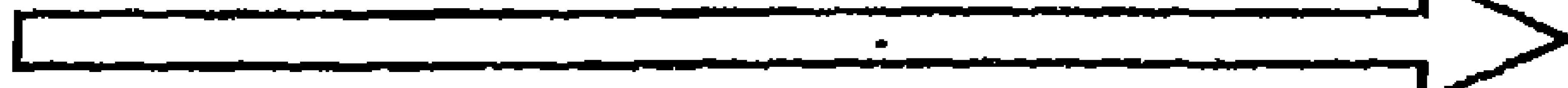
رابعاً: علم النفس الحديث.

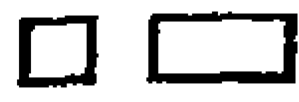
خامساً: بداية علم النفس التجريبي.

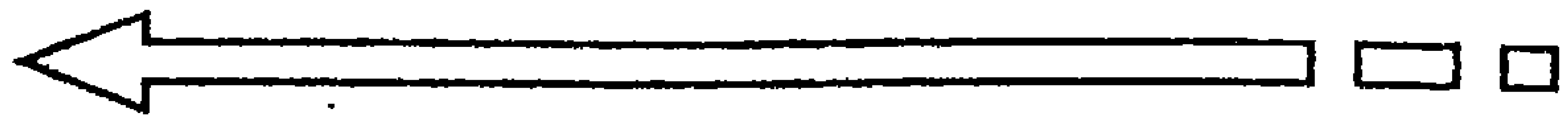
سادساً: علم النفس المعاصر.

سابعاً: الظواهر النفسية والمنهج النظري.

- مراجع الفصل الأول.







الفصل الأول
تطور علم النفس والاتجاهات المعاصرة

أولاً: مقدمة:

علم النفس هو العلم الذي يدرس سلوك الكائن الحي سواء كان هذا السلوك باطنياً أو ظاهرياً كالأنشطة اليومية التي يقوم بها الإنسان أو الحيوان. فمنذ اللحظة التي يولد فيها الإنسان يتفاعل مع بيئته سواء كانت مادية أو اجتماعية للوصول إلى غاية ما، ولقد كانت الدراسات قديماً تنحو نحو دراسة جزئية من جزئيات السلوك إلا أن العلماء حديثاً قد اتجهوا لدراسة أنماط متكاملة Molar behavior من السلوك التي توضح تفاعل الإنسان في مراحل حياته سواء كانت في مرحلة الطفولة أو المراهقة إلى غير ذلك من بيئته.

ومن الملاحظ أن علم النفس لا يقصر دراسته على ملاحظة السلوك الخارجي سواء كان بالملاحظة أو التجريب وإنما كان يتغلغل إلى داخلية الإنسان، مما لا ريب فيه أن هناك احساسات داخلية ورغبات باطنية وخبرات لا يفصح عنها الإنسان ذاته فذكريات الإنسان وأحلامه وخيالاته تظل كامنة في عالمه الخاص إلا أن يفصح عنها لغيره.

وهكذا أصبح مجال علم النفس يمتد لدراسة التفاعل بين الفرد وبيئته وتأثير كل منها على الآخر، يدرس استجابات الإنسان لمؤثرات البيئة سواء كانت الاستجابات داخلية لمنبهات قد تأتي من العالم الخارجي أو من عالمه الخاص كالأسرة وجماعة الأصدقاء إلى غير ذلك، ونظرة سريعة لفروع هذا العلم وصلته بالعلوم المختلفة سوف توضح طبيعة هذا العلم الحديث.(١)

ومما لاشك فيه أن هذا العلم أصبح يشكل عنصراً أساسياً في شتى مجالات الحياة التعليمية والصحية والإعلامية والتجارية إلى غير ذلك مما سنتناوله بالتفصيل فيما بعد.

ثانياً: علم النفس كفرع من فروع الفلسفة:

يهمنا أن نعرف الآن المراحل التي مر بها علم النفس في تطوره حتى أصبح علمـاً يقوم على الطريقة العلمية يكتشف القوانين التي يتمكن بها من التنبؤ بالسلوك وتعديله.

أن علم النفس قديماً كان فرعاً من فروع الفلسفة كغيره من الغلوم. وكان لفلاسفة الإغـريق القدماء مثل أفلاطون وأرسطو أراء فيه ضمن آرائهم الفلسفية. ولا يهمنا في هذا الكتاب أن نعرض آراء الفلاسفة القدامى في علم النفس لأنه لم يعد لكثير من هـذه الآراء أية أهمية إلا من الناحية التاريخية، ويكفي أن نذكر أن فلاسفة الإغريق قـد شغلوا بموضوع الروح، وكانوا يرون أنها أساس الحياة، فكان علم النفس عندهم هـو علم الروح، والروح هي مصدر سلوك الكائنات الحية. وفي العصور الوسطى ظهـرت المسـيحية كمـا ظهر الإسلام، فاهتم علماء الدين بالروح واهتم الفلاسفة بالعقل وبالتالي أصبح علم النفس عند الفلاسفة هو علم العقل.(٢)

وفـي القرن السابع عشر نجح جاليليو وغيره من علماء الطبيعة في إظهار أن كثيـراً مـن العمليات الطبيعية يمكن تفسيرها بمعنى الحركة والسكون أو القصور الذاتـي، وبـدأت هذه الأراء تغزو ميدان الفلسفة، فتأثر بها الفيلسوف ديكارت الذي عـاش فـي أوائل هذا القرن فنادى بأن الحيوان آلة ويمكن دراسته كدراسة أي آلة أخـرى، والإنسان كالحيوان في ذلك، غير أن الإنسان يختلف عن الحيوان بأنه آلة يسـيطر عليها العقل وتديرها الروح وأن العقل في الإنسان وظيفته الشعور، ويقصد بالشعور كل ما يدور بخلد الإنسان، ويتمكن من ملاحظته في نفسه ويخبر عنها.

وبهـذا تحول علم النفس من علم العقل إلى علم الشعور، وأصبح الشعور هو موضوع الدراسة في علم النفس.

ويرجع إلى ديكارت الفضل أيضاً في أنه لما اكتشف هارفي دورة الدم وأخذ علمـاء وظائـف الأعضـاء يطبقون أيضاً القوانين التي اكتشفها علماء الطبيعة في علمهم أدخل لنا ديكارت مفهوم الفعل المنعكس. وهذا المفهوم له مكانه حالياً في علم

النفس وعلم وظائف الأعضاء، وفي رأيه أن الفعل المنعكس عبارة عن نزول سائل معين في الأعصاب من أعضاء الحس إلى المخ ومنه مرة أخرى إلى العضلات.

وفي القرن التاسع عشر تبلورت الآراء الفلسفية في نظريتين سادتا التفكير في هذا القرن هما نظرية الملكات والنظرية الترابطية القديمة.

ويرى أصحاب النظرية الأولى أن العقل مقسم إلى ملكات كملكة التفكير وملكة الوجدان وملكة الإرادة. ويعزي إلى هذه الملكات ما يقوم به العقل من نشاط، وقد قسمت هذه الملكات فيما بعد إلى عدد يصل إلى حوالي أربع وعشرين ملكة.

أما النظرية الترابطية فكانت نظرية معارضة لنظرية الملكات. فمن رأي أصحابها أن عقل الطفل عند الميلاد عبارة عن صفحة بيضاء، ويأتي ما يسجل فيه من أفكار عن طريق الحواس. وتترابط هذه الأفكار ببعضها عن طريق التشابه والتضاد والتلازم. فالليل والسواد يرتبطان ببعضهما لأنهما يتشابهان، ويرتبط الأبيض بالأسود لأنهما متضادان.

ونتذكر محمداً (صلى الله عليه وسلم) عند رؤية علي لأنهما دائماً متلازمان وهكذا. وقد فسر أصحاب هذه النظرية كل الظواهر العقلية عن طريق تداعي المعاني.(٣) ولهاتين النظريتين ما يقابلهما من نظريات علم النفس المعاصر، فنظرية الملكات تقابلها نظرية القدرات العقلية الأولية التي تقوم على طرق إحصائية تفرق بينهما، كما تقابل نظرية الترابط القديمة نظرية الترابط بين مؤثر Stimulus ورد فعل Response غير أنها تختلف عنها في أن الترابط لا يتم بين أفكار كما كان الرأي قديماً ولكن بين مؤثرات وردود أفعال.

ثالثاً: مراحل التطور التاريخي لعلم النفس:

إن تاريخ العلوم الاجتماعية وثيق الصلة بها لصيق بحاضرها أكثر من غيرها من العلوم، ولعلم النفس تاريخ قصير ولكن له ماضياً طويلاً كما ذكر عالم النفس الألماني: "هيرمان ابنجهاوس". وتفسير ذلك أن لعلم النفس العلمي تاريخاً

قصيراً من حيث هو موضوع تخصص محدد المعالم واضح القسمات، يتبع المنهج العلمي الذي استخدمته قبل علم النفس بنجاح، العلوم الطبيعية والبيولوجية، مع ملاحظة أن المنهج أهم ما يحدد المعرفة العلمية قبل موضوع الدراسة، فمنهج العلم واحد، على حين تتعدد التخصصات وموضوعات الدراسة، بالإضافة إلى أن أهداف العلم واحدة وهي: الوصف والتفسير والتنبؤ والضبط، بهذا المعنى فإن لعلم النفس تاريخاً قصيراً يربو قليلاً على المائة عام تقريباً، وذلك إذا ما أرخنا له بعام ١٨٧٩ وهو العام الذي أسس فيه "فلهلم فونت" أو معمل سيكولوجي رسمي منتج في العالم.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن لعلم النفس ماضياً جد طويل، يمكن أن نتتبعه عند قدماء المصريين وفلاسفة اليونان وحكماء الصين منذ بضعة آلاف من السنين قبل الميلاد، مما يعكس شغف الإنسان بمعرفة نفسه، بعد أن سيطر على بيئته، وبخاصة في مراكز الحضارة وأصولها المبكرة التي تركزت حول مياه الأنهار، ففي الأخير وجدت الزراعة، وحيث توجد الزراعة يوجد الاستقرار والتحكم في البيئة، ثم يبدأ الفكر ويزدهر بعد ذلك خطوة خطوة. وكان لعلم النفس- أياً ما اختلفت مسمياته- منذ القدم نصيب في أي فلسفة أو نسق فكري، ذلك أن شغف الإنسان بمعرفة نفسه قديم.

وعندما تبلورت المعارف الإنسانية تجمعت لدى فلاسفة اليونان أو محبي الحكمة فيها في إطار الفلسفة أو حب الحكمة التي كانت العلم الأم، وأم العلوم، وحظي مبحث "النفس" أو الروح والعقل وكان الخلط بينها كبير- بمكان محدد ومكانة، في أي نسق فكري أو فلسفة. فقد كان علم النفس- كبقية العلوم جميعاً- جزءاً من الفلسفة، ثم بدأت العلوم تنفصل عن الفلسفة واحداً واحداً، ولأسباب شتى، أهمها زيادة التخصص وكثرة المعارف وصعوبة الإلمام بها جميعاً، هذا فضلاً عن سبب أساسي وهو اختلاف منهج الدراسة، ومن بين آخر ما انفصل عن الفلسفة ذلك العلم الوليد الذي يقدر عمره الحقيقي بما يزيد قليلاً على المائة عام، وهو عمر قصير في تاريخ العلوم.

ويعكس تعريف علم النفس تطور تاريخه عبر العصور، فمن الكلمات المأثورة عن "وودورث" قوله: "إن علم النفس بدأ بدراسة الروح لكن زهقت روحه، ثم أصبح علم العقل لكن ذهب عقله، ثم أصبح علم الشعور وأخشى أن يفقد شعوره..." حتى أصبح الآن يعرف بعلم السلوك.

وغني عن البيان أن منهج دراسة المحتوى الذي تعكسه مثل هذه التعريفات، قد تغير كما تغير الموضوع، فعندما كان علم الروح كان منهجه الخيال والأساطير، ولما أصبح تعريفه علم العقل كان منهجه الاستدلال والمناهج الفلسفية، وعندما تطور ليدرس الشعور كان منهجه الأساسي هو التأمل الباطني. ولما تحدد تعريفه بدراسة السلوك (المنبهات والاستجابات) لدى الكائنات العضوية (الإنسان والحيوان) أصبح منهجه يتبع الطريقة العلمية المتبعة في بقية العلوم الطبيعية والبيولوجية من قبل.[٤]

وأهم ما يميز المنهج العلمي: الموضوعية، والبعد عن الذاتية، والقياس الدقيق لمختلف جوانب موضوع الدراسة دون تدخل من القائم بالقياس، إلى جانب فرض الفروض ثم محاولة التحقق منها بخطة محددة، مع التحكم في مختلف العوامل التي يمكن أن تؤثر في خط سير التجربة، بالإضافة إلى جانب مهم وهو وضع النتائج في صورة كمية، فالأرقام لغة العلم. كل ذلك وغيره بهدف أساسي وهو تفسير السلوك وفهمه والتنبؤ به وضبطه وسوف نعرض في هذا الفصل فقرات موجزة ومختارة من تاريخ علم النفس خلال ماضيه الطويل وتاريخه القصير.

١ – علم النفس عند اليونان:

– السفسطائيون:

• السفسطائية هي فن الكلام والجدل، ثم أصبحت تعنى بعد ذلك قلب الحق باطلا والباطل حقا عن طريق اللعب بالألفاظ والجدل العقيم. ولأسباب اجتماعية اقتصادية سياسية ظهر السفسطائيون في أثينا يعلمون الشعب، ولكن لم يكن علمهم ولا تعليمهم سعيا وراء معرفة الظواهر الطبيعية والكونية والوصول إلى المادة الأولى التي

يـتكون منها العالم، ولكنهم اهتموا بالإنسان الفرد. ولذلك يعد ظهورهم بداية مرحلة جديدة في علم النفس، وأصبح الإنسان "مقياس كل شئ"، فالحقيقة هي ما يدركه الفـرد عن طريق حواسه، ونادوا بالابتعاد عن الأساطير والخيال والاكتفاء بالخبرة الذاتية المباشرة، فيجب ألا نتكلم إلا عما خبرناه فعلا بشكل مباشر، فالإنسان هو الـذي يعطى الشيء الخارجي وجوده وحقيقته، فالعين تعطى البرتقالة صفرة اللون، أما اللون فليس موجودا في البرتقالة مطلقا وهناك شرطان للإدراك: الشيء المدرك والحاسة المدركة.(٥)

سقراط (المولود عام ٤٦٩ ق.م):

يقال عن "سقراط" أنه انزل الفلسفة من السماء إلى الأرض فقد اهتم بالإنسان بعـد أن كـان الاهـتمام بالطبيعة. أهتم بالفرد وبتعليم الشعب، فنزل إلى الأسواق، والمحافل، والمجالس، والدور يخاطب من يقابل ويناقشه، وكان يظل يجادل محاوره حتى يجعله يتشكك في معرفته، ويبدأ يدرك أنه يجهل، فيسعى وراء المعرفة الحقة، وذلـك بتوضيح ما لديه من الأفكار الجيدة، ولذلك فمنهجه التأمل، والتحليل الذاتي، وما عرف عنه بعد ذلك بمنهج التوليد السقراطي.

ويعنـي مـنهج التولـيد استخراج الحقائق على لسان من كان يناقشهم سقراط أنفسـهم، وذلك عن طريق توجيه الأسئلة إليهم، فقد كان يرى أن الحقيقة توجد لدى كل إنسان. ولكن كثيرا ما تعلوها غشاوة من الآراء الفاسدة والأوهام أو النسيان.

ولـذلك فـلا بد من الإلحاح في البحث عنها حتى تخرج إلى النور. ولابد أن يعلـم الـناس أن معرفة الإنسان لنفسه هي أساس الفضيلة، وأن الفضيلة هي السبيل إلـى السعادة الحقة.(٦) وتتلخص فلسفة سقراط بأكملها وبخاصة آراؤه في النفس، في هـذه الجملـة ألتـي وجدها مكتوبة على معبد "دلف" والتي اتخذها شعار له. وهى "اعـرف نفسك بنفسك"، ذلك أن معرفة الإنسان لنفسه معناها معرفته لذلك العنصر الإلهي الذي يوجد في أعماق وجوده.

أفلاطون (٤٢٧-٣٤٧ ق.م):

كان أفلاطون تلميذا لسقراط، وفسر أراء أستاذه المقتضبة في جملتها وأكملها. وأفلاطون شخصية مهمة في تاريخ علم النفس لسببين رئيسيين: أولهما انه أثار بعض الآراء التي كان لها تأثير على من جاء بعده من الفلاسفة وعلماء النفس، وثانيهما متعلق بالمنهج العقلي، فقد رأى أن الاستدلال والتفكير المجرد هما خير منهج يوصلنا إلى المعرفة.

والنفس والجسم عنده شيئان مختلفان. والنفس بالنسبة للبدن كالربان بالنسبة إلى السفينة، يدبر أمرها ويحركها ويسير على حراستها حتى يصل بها إلى غايتها. والنفس خالدة، لقد كانت تعيش في عالم المثل والأفكار، وهناك خبرت كثيرا من مظاهر الحقيقة الخالدة، ثم اقترفت خطأ فطردت من عالم المثل، وبدأت تنتقل من جسد إلى آخر.(٧)

وللنفس عند أفلاطون أقسام ثلاثة هي: النفس العاقلة والغاضبة والشهوانية، وهناك صراع بين الأنفس الثلاث، ويختلف الأفراد حسب انسجام هذه النفوس، فالشخص الذي تسيطر عليه النفس العاقلة اقرب إلى الكمال، وافضل من الشخص الذي يسطر عليه النفس الغاضبة أو الشهوانية.

ولما كانت النفس اقدم من الجسم فيعد الأخير سجنا لها، وتتوق إلى التحرر منه، وافضل طريق للحرية والسعادة هو المعرفة، والخضوع لسيطرة النفس العاقلة. وقد شبه النفس- في كتابه المهم: "الجمهورية" - بأقسامها الثلاثة: بعربة يجرها جوادان جامحان، أما قائدها فهو النفس العاقلة التي عليها أن توفق بين القوى المتضاربة، وتخضعها لسيطرتها وتوجيهها.(٨)

ويعد أفلاطون أول من أهتم بالفروق الفردية وفحصها، إذ رأى أن لكل فرد قدرات وسمات تميزه، ويجب أن يوجه الناس إلى الأعمال والمهام تبعا لقدراتهم.

وأفلاطون أول من نادى بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب. كما تحدث أفلاطون عن أهمية المؤثرات البيئية في تفكير الفرد وسلوكه. ورأى أن

الميل إلى الاجتماع ظاهرة طبيعية ناشئة عن تعدد حاجات الفرد وعجزه عن الوفاء بها جميعا بمفرده.(٩)

أرسطو (٣٨٤-٣٢٢ ق.م):

يعـد أرسـطو الجـد البعيد لعلم النفس بمعناه الحديث، وقد افرد للنفس جزءا كبيـرا من فلسفته وكتابا خاصا: "عن النفس" وكان أول من نادى بوجوب الاعتماد علـى ملاحظـة الأمور الحسية الواقعية في هذا النوع من العلم، ودوره في الإطار النظـري أمـا بالنسـبة للمنهج فهو أول من اهتم بالاستقرار والملاحظة الخارجية المحسوسـة، وجميع الملاحظات عن الأشياء الجزئية الخارجية ثم تصنيفها وتبويبها وتجـريد الصفات المشتركة بين الجزئيات، وتمييز الصفات الجوهرية من الصفات الظاهرية، وذلك بهدف الوصول إلى ماهية الأشياء وحقيقتها.(١٠)

أمـا علم النفس ومركزه بالنسبة للعلوم الأخرى، فقد جعله أرسطو مع العلوم الطبيعـية التـي تدرس كل ما هو مادي ومتحرك في آن واحد. ووضعه علم النفس مع العلوم الطبيعية يلخص نظرته الأساسية إلى النفس وعلاقتها بالجسم، فهو يعدها كـلا واحدا لا يتجزأ ويرى أن كل شئ طبيعي يتكون من مادة وصورة (أو جوهر وهيولي) والمادة والصورة لا ينفصلان، وكلاهما مكمل للآخر.(١١)

ومن أقواله الشهيرة في الانفعالات: "ليس الذي ينفعل هو الجسم، وليس الذي ينفعل هو النفس، ولكن الذي ينفعل هو الإنسان".

وللـنفس عـند أرسـطو تعريف مشهور كان له أثره على من جاء بعده من الفلاسـفة، فهـو يعـرف النفس بأنها "كمال أول لجسم طبيعي آلي، له حياة بالقوة". ويصـد بالكمـال أن الـنفس مكملة للإنسان، والجسم الطبيعي هو الجسم المتحرك، ويقصد بجسم آلي أي له آلات أو أعضاء.

ويرى أرسطو أن كل شئ طبيعي له حياة، له نفس مصدر حياته. لذلك يوجد ثلاثـة أنـواع من الأنفس، فهناك النفس النامية وهى الموجودة في النبات، والنفس

الحيوانية ووظيفتها الإحساس والحركة وتوجد في الحيوان، والنفس العاقلة وهي التي تميز الإنسان وعلى ذلك فالنفس الإنسانية لها ثلاث مستويات أو ثلاثة أنواع من القدرات، فهناك النفس النباتية ووظيفتها النمو والتغذية والتوالد، والنفس الحيوانية وأساسها الإحساس والحركة، والنفس العاقلة ووظيفتها التعقل والتفكير.(١٢)

ويرى أرسطو إن النفس وظيفة الجسم، فهو يقول: كما أن العين وظيفتها الإبصار، وكما أن الأذن وظيفتها السمع فكذلك النفس وظيفة الجسم، ولا يمكن أن يوجد واحد بدون الآخر.

٢- علم النفس عند العرب:

نشأ في البلاد العربية في العصور الوسطى وبعد ظهور الدين الإسلامي حضارة إسلامية متقدمة، وازدهرت العلوم والفلسفة، وحفظ نتائج الفلسفة اليونانية العظيمة من الضياع بترجمته إلى اللغة العربية، ووضع فلاسفة العرب مؤلفاتهم متضمنة جوانب عن النفس حيث ترجمت إلى اللغات الأوروبية، وأثرت في الفلسفة الأوروبية تأثير. ونعرض الآن لبعض الشخصيات المهمة التي أثرت في تاريخ علم النفس.

- الفارابي (٨٧٢-١٥١م):

الفارابي- شأنه شأن فلاسفة المسلمين الآخرين الذين تكلموا عن النفس- فيلسوف ورجل دين وعالم نفس في آن واحد. فهو فيلسوف عندما يتكلم عن طبيعة النفس كجوهر روحي غير محسوس وعندما يتكلم عن مشكلات معينة مثل:

هل النفس سابقة على الجسم أو هل حديث وهو رجل دين متصوف عندما يعد النفس حبيسة الجسم، وكيف يجب على الإنسان تطهيرها بالتغاضي عن رغبات الجسم وبالعمل الصالح ومجاهدة النفس حتى تسمو، ويصفو جوهرها وتصل إلى

الكمـال والسـعادة باتحادها مع الله. وهو عالم نفس عندما يتكلم عن قدرات النفس التـي توصل الإنسان إلى المعرفة وعندما يتكلم عن نواح من السلوك اهتم بها علم النفس في العصر الحديث.(١٣)

وقـد قسـم الفارابـي قوى النفس إلى قسمين: أحدهما موكل بالعمل والآخر مـوكل بـالإدراك. وقـوى العمل ثلاثة أقسام: النباتية والحيوانية والإنسانية. وقوى الإدراك قسمان: حيواني وظيفته الإحساس والإنساني هدفه تحصيل المعرفة العقلية.

وتكـون السـعادة – فـي رأى الفارابي– للقوة الناطقة، والسعادة هي الخير المطلـوب لذاته، وليست لينال شئ آخر، إذ ليس وراءها شئ آخر أعظم منها يمكن أن يناله الإنسان.

ولابـد للإنسان أن، يجتمع مع غيره، وذلك– في نظره أمر فطرى كما ورد في كتابة: "آراء أهل المدينة الفاضلة".(١٤)

- ابن سينا (٩٨٠-١٠٣٧م):

كـان ابن سينا طبيبا جسميا ونفسيا وفيلسوفا في أن واحد. لذلك نجده عندما يـتكلم عـن الـنفس متأثـرا بدراسته للناحيتين كلتيهما: الطب والفلسفة. كما تأثر بأفلاطـون وأرسطو من ناحية وتأثير بالأديان والتفكير الديني من ناحية أخرى. وقد أهـتم بدراسة النفس اهتماما كبيرا وناقش عديدا من مشكلاتها في كتب كثيرة: ففي كـتاب "القانـون" تكلـم عن قوى النفس المختلفة على طريقة الأطباء، ويشير إلى الصـلة التي بينها وبين الجسم ويعقد في كتاب "الشفاء" فصلا مستفيضا يوضح فيه آراءه النفسية ويعد من أغزر ما كتب في هذا الباب.

ثـم يلخص كلامه في كتابه النجاة وله تعليق على كتاب "النفس لأرسطو" ثم كـتب رسالة في القوى النفسانية، وأخرى في معرفة النفس الناطقة وأحوالها وشرح هـبوطها إلـى الجسـم وحنيـنها إلى مصدرها الأول (وله قصيدة شهيرة في هذا الصدد).(١٥)

ورأى ابن سينا أن الحواس نوعان "ظاهرة وباطنة. فأما الظاهرة فهي السمع والبصر والتذوق والشم: وأما الباطنة فهي القوة في الباطن تدرك من الأمور المحسوسة ما لا يدركه الحس، وذلك كالقوة التي في الشاة والتي تدرك من الذئب معنى من العداوة أو الخوف لا يدركه الحس ولا تؤديه الحواس. وقد ترجمت كتب ابن سينا إلى اللاتينية وكان لها تأثير ملحوظ في الفلاسفة الأوروبيين الذين جاءوا من بعده وبخاصة "بيكون ديكارت".

- الغزالي (١٠٥٨-١١١١م):

تعددت الموضوعات التي بحثها الغزالي في "النفس" على نحو يجعله اقرب الفلاسفة الإسلاميين إلى علم النفس بمفهومه الحديث فتحدث عن القوى النفسية والنشاط، وكيفية اكتساب العادات الصالحة والتخلص من العادات الضارة، ووظائف الإدراك والذاكرة، وأنواع الإرادة والتخيل، ووضع كذلك الأفعال المنعكسة البسيطة مميزا إياها عن النشاط المعقد، كما صنف الوقائع النفسية إلى الجوانب المعرفية والوجدانية والنزوعية.(١٦)

واهتم الغزالي بدراسة الدوافع الفطرية والمكتسبة، أو ما أسماه بأسباب السلوك، وصراع الدوافع. وتوصل إلى المبدأ السيكولوجي الحديث: "وراء كل سلوك دافع".

كما اهتم الغزالي بدراسة الانفعالات مقسما إياها إلى مجموعتين المؤلمة واللذيذة. وحلل الانفعالات إلى عناصر ثلاثة: المنبه الإنسان، الاستجابة.

قد أشار إلى وجود الفروق الفردية في سرعة الاستثارة وفى القدرة على التحكم في الانفعال، كما وضح التغيرات. المصاحبة للانفعال، واثر عامل الخبرة والنضج (فالطفل مثلا لا يخاف الثعبان).

وقد اعتمد الغزالي على التأمل الباطني الدقيق في أغوار نفسه وعلى الملاحظة الخارجية لنشاط وأنواع سلوكهم، كل ذلك لهدف بعيد هو محاولة فهم

"الطبيعة البشرية"؛ حتى يستطيع أن يتحكم في سلوك الناس ويرشدهم إلى ما فيه صلاح أمرهم.

فكان هدفه من الدراسة هدفا تطبيقيا (دينيا) وذلك حتى يستخدم افضل الطرق لإرشاد الناس دون إهمال الجوانب الفطرية لديهم.

- ابن رشد (١١٢٦-١١٩٨م):

رأى ابن رشد- بادئ ذي بدء- إن البحث في النفس قسم من العلم الطبيعي، ذلك لأن النفس لا تفعل ولا تنفعل إلا بالجسد. ولكن للنفس أحوالا تدرس فيما وراء الطبيعة (وهى الأحوال غير المادية). وقوى النفس خمسة أقسام هي: النباتية والحساسة والمتخيلة والنزوعية والناطقة وتنقسم القوة الناطقة إلى العقل النظري والعقل العلمي.[١٧]

- ابن خلدون (١٣٣٢-١٤٠٦م):

يعد ابن خلدون بحق واضع علم الاجتماع ومؤسسه. وهو يعتقد أن الأمور الجارية في عالمنا المادي والاجتماعي والنفس تخضع لنواميس معينة تجرى على نظام مخصوص، ثم أنها تتكرر كلما تهيأت لها مثل الأسباب التي عملت على ظهورها من قبل. وهو يرى كذلك أن هذه الحوادث يستحيل تجرى على خلاف ذلك لأنها جزء من النظام الشامل الذي يسيطر على العمران البشرى والاجتماع الإنساني.

وقد بين ابن خلدون رأيه في حركة التاريخ وفى الجماعات وسيكولوجيتها وعلم نفس الشعوب والشخصية القومية وهى موضوعات لم يتناولها كل من علم النفس الاجتماعي والحضاري المقارن إلا مؤخرا.

كما أن له إسهامات في علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي.[١٨]

٣- علم النفس في القرن السابع عشر:

- رينيه ديكارت (١٥٩٦- ١٦٥٠) Descartes :

فيلسوف فرنسي قال بالثنائية بين الجسم والنفس، إذ هما جوهران مختلفان، فخاصية الجسم الامتداد، أي شغل حيز من الفراغ، على حين أن أهم خاصية للنفس هي التفكير. وكان يرى أن الحالات النفسية ناشئة عن اتحاد الجسم بالنفس، ويكون ذلك في الغدة الصنوبرية في المخ. وعد حركات الجسم كالآلة غير إرادية. كما فسر الانفعال على أنه نتيجة لحركة في المخ أو في الدم والأعضاء الداخلية. وكان أهم تأثير لديكارت متعلقاً بالأفعال المنعكسة أو تحليل اسلوك إلى وحدات: المنبه والاستجابة.

ويمثل ديكارت المذهب العقلي الذي يرى أن الوصول إلى المعرفة الحقة يكون بالاستدلال والشك فيما تأتينا به الحواس من معلومات، وهو في ذلك يمثل التيار المضاد للفلسفة الإنجليزية وقتئذ وممثلها "هوبز".

- توماس هوبز (١٥٨٨-١٦٧٨) Hobbes :

يمثل هوبز الفلسفة الإنجليزية التي رأت- في هذه الفترة- ضرورة الاعتماد على الاستقراء بوصفه منهجاً لجميع البيانات، مع الثقة فى المعلومات التي تأتي عن طريق الحواس.

ويرى- على العكس من ديكارت- أن جميع معلوماتنا مكتسبة عن طريق الحواس.

كما يرى أن إدراكنا للعالم الخارجي يتم نتيجة لذبذبات في المخ- هي صدى لحركة الأشياء الخارجية، كما أحيا الاهتمام بقوانين التداعي التي وضعها أرسطو وهي: التشابه والتضاد والتقارب، وهو يرى أن تداعي الأفكار أو تسلسلها أما حر أو مقيد، وأغلب دوافع الإنسان مكتسبة.(١٩)

رابعاً: علم النفس الحديث:

لقي علم النفس الحديث دفعات قوية بتأثير من علوم عدة أهمها ثلاثة كما يلي:

أ- علم الفيزياء:

اهتم علماء الفيزياء بالتعرف على العلاقة بين الخصائص الفيزيائية أو المنبهات، والخبرات الأولية أو الإحساسات، فالصوت والضوء مثلاً منبهات فيزيائية تؤثر في كل منا تأثيراً مختلفاً، مثال ذلك دراسة "الإحساسات الصوتية" التي اتضح أنها تعتمد على ذبذبات "الموجات الصوتية"، وقد أصبح ذلك فيما بعد (وحتى الآن) ما يعرف بمبحث "السيكوفيزياء".

وأثرت دراسات كل من "نيوتن" و"جاليليو" تأثيرات مهمة من هذه الناحية، إذ بتأثير منهما نشأت المدرسة الترابطية ودراسات تداعي المعاني، بل أن علم النفس الفيزيولوجي الحديث: ما يزال يعتمد حتى اليوم على مفاهيم نيوتن في الزمان والمكان والكتلة.

المدرسة الترابطية:

من المسلمات الأساسية للمدرسة الترابطية Associations أن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء Tabula Rasa تنقش عليها الخبرات الحسية ما تريد، وتأتي هذه الخبرة عن طريق الحواس، إذن فالإحساسات هي عناصر العقل ووحداته الصغرى وذراته، غير أن هذه الإحساسات تكوّن في أول الأمر غير مترابطة وغير منتظمة، ثم تترابط هذه العناصر وتنتظم لما بينها من تشابه أو تضاد أو تجاور في الزمان والمكان، فتنشأ من هذا الترابط العمليات العقلية جميعاً: الإدراك والتصور والتخيل والتفكير والابتكار، والترابط عملية آلية ميكانيكية تشبه الجاذبية في العالم المادي، أو تشبه تآلف الذرات أو اجتماع العناصر بعضها وبعض، والذي تتكون منه الأجسام الفيزيائية المادية، ومن ثم كانت مهمة علم

النفس في نظر المدرسة الترابطية تحليل المركبات العقلية والشعورية إلى عناصرها من إحساسات وصور ذهنية ومعان ثم تفسير تجمعها وانتظامها في وحدات مركبة.(٢٠)

ب- الفيزيولوجيا (علم وظائف الأعضاء):

اهتمت الفيزيولوجيا بدراسة المنعكسات Reflexes وهي الوحدة الوظيفية الأولى للاستجابة وأبسط شكل من أشكالها، وبدأ دراستها الفيلسوف "رينيه ديكارت" وتابعوه، ثم طور هذه الدراسة كل من: وليم جيمس، تشرنجتون، سيشنوف، بختريف، بافلوف، علماء النفس الألمان مثل فونت.

ولقيت هذه الدراسات المهمة دفعات قوية نتيجة للتقدم الذي أحرز في العلوم الطبيعية وعلم الحيوان، وللدراسات الفيزيولوجية تأثير كبير في علم النفس الحديث.

ج- نظرية التطور:

هذه النظرية قديمة منذ قدامى فلاسفة اليونان، ولكن الذي بلورها ووجد الأداة عليها هو تشارلز داروين "١٨٠٢-١٨٨٢" الإنجليزي عام ١٨٥٩. وقد أثرت هذه النظرية في علم النفس تأثيراً كبيراً من حيث بيانها أن بين الحيوان والإنسان استمراراً واتصالاً في الحياتين العضوية والنفسية، وأن التطور ليس عضوياً فقط بل أنه يمكن أن يلحق الوظائف العقلية.

وقد أصبحت نظريته حجر الزاوية في علم النفس المقارن، ومن تأثيرها برز في علم النفس مفهوما التكيف Adaptation والتوافق Adjustment إلى الدرجة التي عد بعض المتخصصين في علم النفس هو علم دراسة التوافق. كما نبهت علماء النفس إلى دراسة كل من مراحل النمو وأثر الوراثة والبيئة والفروق الفردية بين الجماعات والسلالات ومختلف الأنواع الحيوانية. وبتأثيرها كذلك حدث اهتمام ببحث وظيفة العمليات العقلية فنشأ الاتجاه الوظيفي.

خامساً: بداية علم النفس التجريبي:

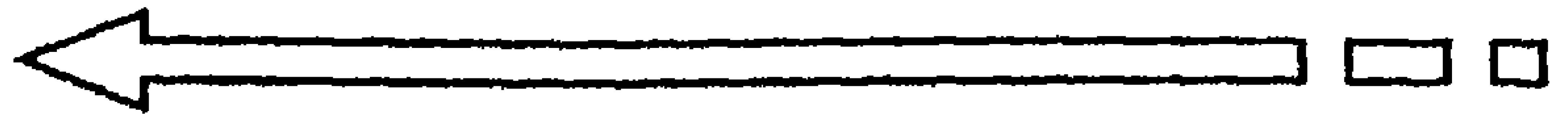
ذكرنا أن ديكارت تأثر في القرن السابع عشر بما اكتشفه علماء الطبيعة من قوانين الحركة والسكون. كما تأثر بهذا العلم أيضا علماء الفسيولوجيا. وقد أخذ هؤلاء العلماء يحرزون قصب السبق في النهوض بعلمهم وإخضاعه للتجريب في أوائل القرن التاسع عشر. وبدأ علم النفس يتأثر بهذا العلم الجديد فولد علم النفس التجريبي في معامل علماء وظائف الأعضاء. إذ توصل أحدهم ويدعى وبر Weber (١٧٩٥-١٨٧٨) في تجاربه إلى القانون المعروف الآن بقانون وبر أو قانون العتبة الفارقة إذ كان يقوم بتجارب على التفرقة بين الأوزان المختلفة. فوجد أن أقل فرق يستطيع معه الفرد أن يميز بين وزنين لا يتوقف على الحجم المطلق للأوزان، ولكن على نسبة الوزنين بعضهما إلى بعض، وأن أقل فرق يجب أن يكون بنسبة ١/٤٠ حتى نعرف أي الوزنين أثقل.

أي أنه إذا كان أحد الوزنين ٤٠ جراماً فيجب أن يكون الوزن الأثقل ٤١ جراماً على الأقل.

وبالتالي إذا كان هناك وزن زنته ٨٠ جراماً فيجب أن يكون الوزن الثاني ٨٢ جراماً على الأقل. وهذا القانون يعتبر أول قانون كمي في علم النفس، ويعتبر البذرة الأولى لعلم النفس التجريبي إذ أن صاحبه توصل إليه عن طريق التجريب. كما يتضمن القانون عملية نفسية هي عملية تمييز الفرق بين مؤثرين من المؤثرات.

غير أننا نؤكد أن وبر نفسه لم يكن لديه أي فكرة عن العلم الجديد الذي توصل إلى معرفة قانون فيه، ويعود الفضل إلى فخنر (١٨٠١-١٨٨٧) في إشهار هذا القانون والزيادة عليه.[٢١]

فقد رأى فخنر أن وبر قد توصل إلى إيجاد طريقة نتمكن بها من إيجاد الصلة بين العمليات العقلية والعمليات الجسمانية ومن هنا جاء اصطلاح العمليات النفسجسمية Psychophysical التي شغلت معظم جهود العلماء في علم النفس



المعاصـــر. وكـــان علم النفس التجريبي ثورة على المدارس والآراء الفلسفية التي سادت قبل اكتشافه.

أنشـــئ بعد ذلك أول معمل لعلم النفس التجريبي الحديث في مدينة ليبزج سنة ١٨٧٩. وقـــد أنشـــأه العلامـــة فونت Wundt، وكانت معظم التجارب التي قام بها تـــدور حول العمليات النفسجسمية المتصلة بالحواس خاصة البصر، وقد عرفنا أن فخنـــر قـــد فـــتح مجال البحث في هذا الميدان. وقد أضاف فونت وتلاميذه في هذا المـــيدان أبحاثاً على قياس الزمن الذي تستغرقه العمليات العقلية عن طريق دراسة زمن الرجع، والوقت الذي ينقضي بين وقوع مؤثر حساس على حاسة من الحواس ورد الفعل الذي يقوم به الفرد تحت تأثير المؤثر.

ويحـــتمل معمل فونت مكانة في تاريخ علم النفس، لأن عدداً كبيراً من علماء الـــنفس الحديث في أواخر القرن ١٩ ومطلع القرن العشرين خاصة علماء أمريكا- كانـــوا مـــن تلاميذه. وكانت المعامل التي أنشأوها على نسق هذا المعمل. وكان من تلاميذه العالم الأمريكي ستانلي هول أول من أنشأ مجلة لعلم النفس في سنة ١٨٨٧ وقد انتشر تلاميذ فونت بعد ذلك في معظم الجامعات الأمريكية.[٢٢]

يظهر لنا أن علم النفس التجريبي في القرن التاسع عشر قد تأثر بعلم الطبيعة ووظائـــف الأعضـــاء، فدارت معظم التجارب الأولى في علم النفس حول العمليات النفسجســـمية. غير أن هذه التجارب قد تأثرت بعلم آخر نشط في القرن ١٩. وهذا العلم هو علم الكيمياء. إذ نجحت الكيمياء في التوصل إلى كثير من حقائقها بتحليلها المـــركبات المختلفة إلى عناصرها الأولى. وقد دعى هذا علماء النفس إلى أن يحذو حـــذو علمـــاء الكيمياء بتحليل العمليات العقلية المركبة إلى عناصرها الأولى، فإذا كـــان عالم الكيمياء قد نجح في تحليل الماء إلى هيدروجين وأوكسجين فلا بأس من أن يقوم عالم النفس بتحليل العمليات النفسجمية التي يجرى عليها تجاربه.

فـــتذوق الليمون مثلاً يمكن تحليله إلى عناصر كحلو وحريف وبارد وما إلى ذلـــك.. والطـــريقة التـــي اتبعها علماء النفس في تحليل العمليات العقلية إلى عناصر

كانت طريقة التأمل الباطني. وتقوم هذه الطريقة على أن نضع الشخص تحت تأثير مؤثر معين كأن نجعله يشم رائحة كريهة أو يتذوق طعم شيء حلو أو مر، ثم نسأله أن يفيدنا عما يحس به. ومعنى هذا أننا نسأله أن يتأمل تأملاً باطنيا. أي أن يعود على نفسه ويلاحظ ما يحس به ويخبرنا عنه، لأن إحساساته وما يدور بخلده عبارة عن جزء من عالمه الخاص الذي لا يمكن لأحد أن يلاحظه ويخبر عنه إلا الفرد نفسه.(٢٣)

وقد حصل علماء النفس التجريبيين من دراسة تجاربهم حول العمليات النفسجسمية على معلومات كثيرة بتحليلهم للإحساسات المختلفة بطريقة التأمل الباطني. فحاسة الذوق مثلاً بعد تحليلها تتكون من العناصر البسيطة الآتية: حلو- ملحي- حريف- مر. أما ما يدخل في هذه الحاسة من عناصر أخرى فيعزى على الحواس الأخرى.

فعند وضعنا الطعام في الفم فإننا لا نذوقه فقط بل نشمه ونسمع المضغ ونحس به تحت الأسنان كما نحس بحرارته.

من العرض السابق يمكن أن نقرر أن تاريخ علم النفس يختلط بتاريخ الفلسفة وغيرها من العلوم خاصة الطبيعية وعلم وظائف الأعضاء والكيمياء، وقد تأثر علم النفس بهذه العلوم في نظرياتها وطرق البحث فيها.

وقد تطور علم النفس من علم الروح إلى علم العقل إلى علم الشعور، ولما أصبح هذا تجريبيا ظلت دراسه الشعور تحتل مكانها. وطريقة دراسته هي طريقة التأمل الباطني.

غير أن العلماء رأوا أن الدراسة يجب ألا تقتصر على ملاحظة ما يدور في الشعور عن طريق التأمل الباطني إذ يتحتم ملاحظة السلوك الخارجي الذي يمكن ملاحظته من الخارج كالضحك والبكاء والمشي والكلام وما إلى ذلك، وقد تعصب لدراسة السلوك الظاهر أصحاب مذهب من مذاهب علم النفس وأنكروا طريقة التأمل الباطني، فأصبح عندهم علم النفس هو علم السلوك.

سادساً: علم النفس المعاصر:

إن الاتجاه العام لعلم النفس المعاصر وخاصة في أمريكا قد تأثر بجميع المدارس السيكولوجية ولكنه أعم وأشمل من أي واحدة منها، بل كادت أن تختفي حالياً هذه المدارس من المشهد السيكولوجي، فبالرغم من اختلافات علماء النفس في الاهتمامات والطرق والتفسيرات، فإنهم يتقابلون على أساس عام من المبادئ العلمية المقبولة بوجه عام وتضم أعمالهم جميعاً.

مثال ذلك كان التيار الرئيسي للفكر السيكولوجي الأمريكي يتميز منذ البداية بالاتجاه الوظيفي لمشكلات السلوك، فكان علماء النفس الأمريكيون الأوائل (وليم جيمس William James، ديوي Dewey، ثورنديك Thorndicke، أنجيل Angell، وودورث Woodworth وغيرهم) مهتمين بأي شيء يفعله الفرد، سواء كان إدراك نموذج من الضوء أو اللون أو التوافق مع موقف مشكلة، لقد أسهمت التجارب والطرق والتفسيرات الرئيسية- من أي مصدر كانت- في الاتجاه العام الوظيفي. والاهتمامات العريضة لبعض الوظيفيين الأوائل قد أدت إلى امتداد علم النفس من علم معملي محدود إلى تطبيقاته في مجالات التوافق الإنساني، وخاصة الميادين التربوية والكلينيكية.

ومن أفضل الأدوات المعروفة التي قدمها علم النفس المعاصر هو الاختبارات المقننة التي تستخدم في قياس الذكاء والقدرات الإنسانية الأخرى، وكثير من أنواع الأداء الحركي، ومظاهر شخصية الفرد.[٢٤]

وتستخدم هذه الاختبارات في المدارس والمصانع والعيادات النفسية والمؤسسات الحكومية والقوات المسلحة.

وباختصار، فإن الاتجاه المعاصر- مع التحفظ- بين السيكولوجيين يتضمن استخدام أية نظريات أو مفاهيم وطرق بحث، الخ. تبدو مناسبة أكثر وضرورية لحل مجموعة ما من مشكلات البحث. فعند إجراء البحوث في ميدان الشخصية مثلا، يفضل استخدام مفاهيم التحليل النفسي أكثر من مفاهيم التركيبيين، أما في

بحوث الإدراك الشعوري للبيئة، فمن الأرجح استخدام نظريات وطرق الجشطلت لا السلوكية المتطرفة، وهكذا.

سابعاً: الظواهر النفسية والمنهج والنظرية:

يتميز أي ميدان علمي بأربعة مظاهر هي وجود مجموعة من الظواهر الطبيعية يهتم بدراستها، ووجود مجموعة من النظريات تصف هذه الظواهر وتتنبأ بحدوثها، وبطرق تستخدم للوصف والشرح والتنبؤ والتوصل إلى النظريات، ومجموعة من النتائج تصاغ في شكل معلومات يتم الاعتراف بها ويعلن عنها.

أ- الظواهر النفسية:

علم النفس علم يدرس السلوك ويصر من يطلق عليهم اسم السلوكيين أن علم النفس لكي يرقى إلى مستوى العلوم الطبيعية عليه أن يعتمد على في دراسته على المنهج العلمي ويقوم بدراسة السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته وتسجيله ولا يختلف اثنان على هذه الملاحظة أي تحقيق الموضوعية.

وكان يطلق على المخ مصطلح "الصندوق الأسود" لأن علماء النفس كانوا يتحرجون من الخوض في دراسة ما يدور في داخل هذا الصندوق ويكتفون بدراسة ما يدخله وما يخرج منه وربما يستنتجون ما يتم بين المنبه الداخل والاستجابة الخارجة، ولكن بعد تطور علم تشريح المخ والتقدم في زرع الأقطاب الكهربية في المخ أصبح الباب مفتوحاً لمعرفة وظيفة أجزاء معينة في المخ، وعمليات نفسية كالانفعالات والحاجات الفسيولوجية كالجوع والعطش وأصبح هناك من بين علماء النفس من يهتمون بالأحداث الفسيولوجية العصبية التي تدور داخل هذا الصندوق الأسود، ومن أحدث الكتب التي تتناول السلوك من الناحية البيولوجية ونتائج البحوث حول ما يدور داخل الصندوق الأسود، بزرع الأقطاب الكهربية كتاب ماك جوف (١٩٧١) المنشور بأقلام عدد من الكتاب.[٢٥]

وصاحب ذلك زيادة الاهتمام بالعمليات المعرفية كما تمر بخبرة الفرد ويتحدث عنها، وسار ما يسمى بالاتجاه الفينومينولوجي (الظواهري) جنباً إلى جنب من الاتجاه السلوكي، وزادت الدراسات الإمبريقية والتجريبية في مجالات كالإدراك والتفكير، وعادت موضوعات كانت تدرس من الوجهة الفلسفية، أو بالتأمل الباطني القديم إلى دراسة بمنهج المدرسة المعرفية الحديثة مثل التصور والانتباه وما إليها.

وإذا كان السلوكيون قد أصروا على دراسة المنبهات والاستجابات دون التعرض لما يدور بالخاطر بين المنبه والاستجابة فقد تقبلوا التقارير اللغوية، كمادة موضوعية تمثل استجابات الدراسة، ووجد أصحاب المدرسة المعرفية أن علم النفس لن يكتمل إلا بدراسة ما يدور بوعي الإنسان أي العمليات المعرفية. وهناك تقدم عظيم آخر هو كما يقول دانييل كاتز Katz ١٩٦٧ زيادة التأكد من أن كثيراً من المشكلات والمفاهيم في العالم الاجتماعي حولنا وفي العلوم الاجتماعية الأخرى من الممكن ترجمتها على لغة علم النفس. وإخضاعها للتمحيص الإمبريقي. فكثير مما كان في الماضي يدخل في مجال الأخلاقيات التقليدية، والحكمة العرفية، والمناورات السياسية، أو يدخل في مجال علوم الأنثروبولوجيا والاجتماع والسياسة والاقتصاد بل والتاريخ، قد غزاه علماء النفس الطليعيون بإمبريقيتهم الكمية. كما أننا قد أخذنا إلى المعمل تلك الأفكار التي كان العقل يتقبلها كمسلمات لإخضاعها للتمحيص بطريقة لم تخطر على بال أحد من علماء الجيل الماضي.[٢٦]

وظهرت في الخمسين سنة الأخيرة فئة من علماء الحيوان قاموا بدراسة الحيوانات المختلفة والطيور والحشرات البرية وغيرها في بيئاتها الطبيعية وبدأت أسماء هذه الفئة تظهر ليزداد النشاط التجريبي على الحيوانات في المعامل، والمقارنة بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان، وبدأت من جديد بعد أن كانت قد خبت وقتا ما الدراسات عن الأثر النسبي للوراثة والبيئة وديناميكية كل منهما خاصة بعد أن تطور علم الوراثة باكتشاف عوامل الكيمياء الحيوية التي تدخل في

هـذه العملية التجريب على حامض د. ن. أ DNA و ر. ن. أ RNA "انظر الفصل الخاص بالوراثة والبيئة".

وصاحب تطور علم النفس منذ بدايته تطور القياس النفسي. بل يمكن أن يقال أن بداية علم النفس كعلم هي نفس بداية القياس النفسي. فقد أخذ القياس النفسي أول دفعة أساسية لـه كما يقول نانالي Nunnally (١٩٧٠) من العمليات النفس فيزيقية التي اكتشفها فخنر، ويقول أنه على الرغم من أن فخنر لم يحاول تقييم النفس فيزيقياً إلى أكثر من الدراسات البسيطة على الحكم الذي يقوم به الإنسان فإنه كان يعتقد أن القياس الدقيق في علم النفس أمر ممكن ومشروع. (٢٧)

وكان نجاحه في قياس أنماط ومشكلات القياس البسيطة مشجعاً لبذل الجهد للحصول على مقاييس دقيقة في كل علم ميدان علم النفس.

ويرى نانالي Nunnally أن القياس النفسي أصبح نظرية. وتتعلق هذه النظرية بتطبيق واستخدام طرق القياس النفسي، ولكنها ليست نظرية أمبريقية عن الطريقة التي يسلك بها الناس أو عن طبيعة الفروق الفردية. ومن الموضوعات الكلاسيكية في هذه النظرية: الطرق النفس فيزيقية، وثبات القياس، وصدقه، وعمل المقاييس، والطرق الرياضية لعمل المقاييس وتحقيق صدقها، والبحث في المقاييس النفسية.

وهناك بالإضافة إلى هذه الموضوعات التقليدية في نظرية القياس النفسي مبادئ كثيرة خاصة مثل تلك التي تتعلق بإيجاد الزمن المثالي للاختبار، وتصحيح اختبار متعدد الاختيار لتفادي آثار التخمين، وعمل المعايير.

وأخيراً وليس آخراً هناك اتجاه حالي يعتبر علم النفس علماً يدخل ضمن مجموعة من العلوم أصبح يطلق عليها حديثاً اسم العلوم السلوكية. وهذه العلوم هي علم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا الاجتماعية وعلم السياسة وعلم الاقتصاد والتاريخ والجغرافيا. تتداخل هذه العلوم وتتشابك وتتكامل مع دراسة كل منها للسلوك من ناحية خاصة. (٢٨)

وقديماً كان مصطلح العلوم الاجتماعية اصطلاحاً شاملاً مع قصر العلوم السلوكية على تلك المجالات التي تركز على السلوك الفردي (الأنتروبولوجيا، علم النفس، علم الاجتماع)، بيد أنه لما زاد استخدام المادة الأمبريقية وأصبحت كغيرها من العلوم في اتباعها للطرق المحكمة أصبح مصطلحاً "العلوم السلوكية، والعلوم الاجتماعية" يستخدمان بالتبادل.

ب- المنهج والبحوث الأساسية والبحوث التطبيقية:

غني عن الذكر إن علم النفس كعلم يتناول الظواهر النفسية بالدراسة بالمنهج العلمي فيصف ويشرح ويتنبأ. وتتنوع البحوث في إطار المنهج العلمي من بحوث إمبريقية ميدانية إلى بحوث تجريبية معملية يتم التحكم فيها في المتغيرات للتوصل إلى قوانين عامة عن السلوك. وقد أحرز علم النفس في كثير من ميادينه تقدماً كبيراً في المنهج سواء في الأدوات التقنية الجديدة المستخدمة أو في مستويات البحوث من حيث التصميم والتحليل والضبط وتحديد المتغيرات، وإن كان هناك نقد لكثير من الأدوات التقنية التي تستخدم في جميع المعلومات والقياس، كما أن هناك نقداً في أن هذا التقدم المنهجي لا يسير بنفس الخطى في كل ميادين علم النفس بل وفي مجالات الميدان الواحد. (٢٩)

ففي علم النفس التربوي مثلاً نجد بار A.S Bar, في دائرة معارف البحوث التربوية (١٩٦٠) يرى أن الباحثين في علم النفس التربوي أعطوا القليل جداً من جهدهم للمظاهر التي ليست ملموسة في التربية، وأنهم لم يصمموا بحوثهم على أسس نظرية سليمة، وقيامهم بالبحوث على متغير معملي واحد لا يناسب التعقد الميداني، هذا بالإضافة إلى أن البحوث قد أعطت القليل من الاهتمام للفرد.

وفي سنة (١٩٦٥) ظهرت الطبعة الرابعة للبحث في عملية التدريس تحت إشراف جاج Gage، وفيها الكثير من البحوث والمقالات التي ينعي أصحابها إهمال البحث العلمي وتخلفه حول عملية التدريس، وطرق التدريس وهذا يجرنا إلى الجدل

الخــاص حــول مشــكلة البحوث القاعدية (الأساسية) basic research، والبحوث التطبيقية applied research.

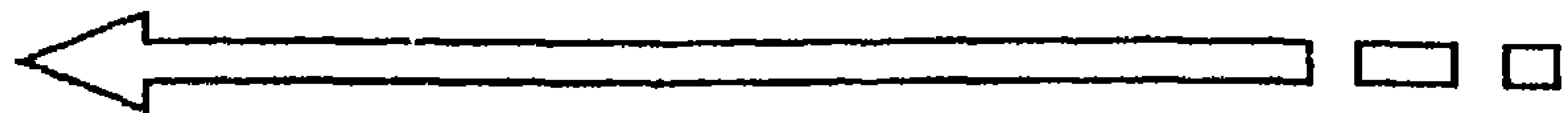
يــرى هلجارد وزميلاه (١٩٧٠) أن لكل العلوم بؤرتي اهتمام أولاهما البحث القاعــدي (الأساســي) وهدفه فهم الظواهر الطبيعية. وينطلق العالم الذي يبحث في هــذه الظواهــر القاعديــة من التحليل ليجد شيئاً من النظام يربط ملاحظاته ويسعى لتفســيرات تتصف بالبساطة والأناقة تغطي أكبر مدى ممكن من الظواهر. فغرضه عقلــي وجمالــي في طبيعته بدلاً من أن يكون عملياً وذلك لإشباع حب الاستطلاع عن الطبيعة. (٣٠)

وهــذا لا يعني أن نتائجه لن يكون لها نتائج علمية، إلا أنه يجب أن لا نحكم عليها من ناحية فائدتها العملية، ويجب أن لا نطالبه بتبرير ما يقوم به من ناحية أي فوائد مباشرة.

فعــالم الســلوك الذي يقوم بدراسة الطريقة التي يقوم بها النحل بالاتصال مع بعضه البعض لا يحاول الارتفاع بمستوى صناعة العسل، وعالم الآثار الذي يحاول معــرفة كيف كان يعيش الإنسان من آلاف السنين لا يحاول حل مشكلات المجتمع المحلي الحالية.

أمــا بــؤرة الاهتمام الثانية فهي البحث التطبيقي وهدفه العملي هو الارتفاع بمستوى الحالة البشرية باكتشاف شيء يمكن وضعه في متناول الإنسان لاستخدامه وهــذا الهــدف كــان ولازال واضــحاً علــى الخصــوص في العلوم البيولوجية والطبيعية...

هذان تعريفان من ضمن التعاريف المتعددة للبحث القاعدي والبحث التطبيقي والــنوعان مــن الــبحوث كمــا يقــول هؤلاء الكتاب يمثلان بؤرتي اهتمام العالم. والمشكلة هي أن هناك من علماء النفس من يعطي الأفضلية لنوع من البحوث على الآخــر لحــل المشــكلات التي نواجهها في ميدان كالتربية. فكرونباك Cronbach (١٩٦٦) وهــو أحــد علماء النفس المشهورين الذي يعتبر استاذاً لجيل بأكمله ومعه



آخرون مثل ويتروك Wittrock (١٩٦٧) يسخرون سخرية لاذعة من علماء النفس التربوي لعدم قيامهم بالبحوث القاعدية واعتمادهم على ما ينتجه الباحثون في ميادين علم النفس الأخرى من مبادئ لتطبيقها في المجال التربوي، يدللون على أن مبادئ التعلم مثلاً المستفادة من التجارب المعملية لم ولن تؤدي إلى إجادة المعلم لعملية التعليم والتدريس. ويقول كرونباك ساخراً "إن أولئك الذين يرفعون عقيرتهم بأن همهم الأول دراسة التربية إذا لبسوا مسوح العلماء وارتدوا درع المحارب الصليبي، فإنهم سوف يخدعون الجمهور بتركهم عمل العالم الذي هو في أمس الحاجة للقيام به".

وتقول وتروك تأييداً لكرونباك "....... لقد اعتمد علماء النفس التربوي باستثناء أقلية مشهورة ممن يعتنون بالتعلم والتدريس والتعليم على علماء النفس الآخرين للقيام بالبحوث القاعدية على التعلم. ولم يقم علماء النفس التربوي إلا بالقليل جداً من البحث المضبوط ضبطاً جيداً في محيطات مدرسية تهدف للفهم الأساسي والضبط للتعلم والتعليم والتدريس". وتقول في مكان آخر في نفس المقال:

إن علم النفس التربوي يتجاوز المفهوم المبتذل بأنه تطبيق مبادئ علم النفس في التربية. وقد حان الوقت لنمارس مفهوماً ليرالياً عن علم النفس التربوي كدراسة علمية للسلوك البشري في محيطات تربوية. ويجب علينا كعلماء أن نحاول وصف وفهم التنبؤ بالسلوك وضبطه في التربية أي أن علم النفس التربوي يجب أن يستثمر معظم مصادره من أهم نشاط له ألا وهو البحث القاعدي...... أن على علماء النفس أن يقوموا بأكثر من جمع وتطبيق المبادئ التي توصل إليها علماء النفس الآخرون؟

وهكذا رمت فئة من علماء النفس التربوي القفاز في وجه فئة أخرى. وتلقفت الفئة الأخرى القفاز. وكان إيبل Ebel (١٩٧٠) أحد المتبارزين إذ بدأ بتعريفه لكل من البحث القاعدي والبحث التطبيقي تعريفاً إجرائياً ليعني بالبحث القاعدي النشاط الذي يكون هدفه المباشر الصياغة الكمية لقوانين عامة تخضع للتحقيق ويكون هدفه

النائي إقامة نسق من المفاهيم والعلاقات الذي يتم منه إشباع كل القضايا النوعية من عدد من المبادئ العامة..... والعمود الفقري فيه التجربة المصممة تصميماً جيدا والمضبوطة ضبطا جيدا والتي تخضع مبادئها للتمحيص الدقيق لبيان الدلالة الإحصائية، وعرف البحث التطبيقي على أنه جمع المعلومات التي قد تساعد في حل مشكلة عملية مباشرة، وتكون الخبرة لا التجربة هي مصدر معظم المادة التي يتضمنها البحث التطبيقي، وتنزع المشكلات والمادة والحلول إلى أن تكون وقتية وليست أبدية. (٣١)

بعد التعريف ذكر ثلاثة أسباب يذكر فيها أن البحوث الأساسية في رأيه لن يبشر إلا بالقليل لرفع مستوى عملية التربية هي:

١- إن سجلاته التي تبين أداءه الماضي ضعيفة جداً.

٢- إن الشروح التي تبرز هذا الأداء الضعيف توجه اهتمامنا إلى الصعوبات الأساسية الخطيرة التي لا يحتمل التغلب عليها في المستقبل المرتقب.

٣- إن عملية التربية ليست ظاهرة طبيعية من نوع الظواهر التي منحت إياها الدراسة العلمية في الفلك والطبيعة والكيمياء.

ويتحدى بان مولى Mouly (١٩٦٣) أعطى ٢١ بحثاً للدراسات ذات الدلالة في التربية ولا يمكن ن يسمى أي من هذه البحوث بحثاً أساسياً من هذه البحوث دراسة بينيه لقياس القدرة المدرسية؛ ودراسة الثمان سنوات لرابطة التربية التقدمية ودراسات هارتشورن وماي عن الخلق ودراسات ويكمان لاتجاهات المدرسين نحو مشكلات سلوك الأطفال وغيرها. (٣٢)

وإذا كان للكاتب أن يبدي رأيه في هذه القضية فإني أعود إلى تعريف هلجارد وزملائه إذ ينصون على أن البحث القاعدي غرضه عقلي وجمالي في طبيعته... وهذا لا يعني أن نتائجه لن يكن لها نتائج عملية... فكثير من البحوث البحتة لها فائدتها العلمية، وإن ظلت وقتاً ما خافية عن الأعين، إلا أنه يأتي الوقت

الذي تكون فيه نتائجها منطلقا لتطبيق عملي.[٣٣] والبحوث القاعدية هي التي تؤدي إلى القوانين والمبادئ التي تنطوي تحت نظرية من النظريات لتفسير ظواهر، فهي ضـرورة علمـية... وتساير فائدتها البحوث التطبيقية بل إن نتائج كل منهما تساند الأخـرى، وإن كنا نرى من منطلقنا الاجتماعي ما ارتآه ميثاق العمل الوطني الذي جـاء فـيه "إن العلـم للعلم في حد ذاته مسئولية لا تستطيع طاقتنا الوطنية في هذه المرحلة أن تتحمل أعبائها.[٣٤]

لـذلك فإن العلم للمجتمع يجب أن يكون شعار الثورة الثقافية في هذه المرحلة علـى أن بلـوغ النضـال الوطنـي لأهدافه سوف يسمح لنا في مرحلة متقدمة من تطورنا أن نساهم إيجابيا مع العالم في العلم للعلم. [٣٥]

ج- النظرية:

النظرية صياغة استدلالية أو عدة صياغات لتفسير عدد من الظواهر وتتضمن النظـرية فـي البداية دائماً وجهة نظر تدعمها أو تدحضها الحقائق وتظل النظرية قائمة حتى تظهر الحقائق التي تدحضها. ويتوقف اعترافنا النسبي المؤقت في ضوء ما لدينا حالياً من معلومات بأي نظرية على[٣٦]:

- مدى تماسك هذه النظرية منطقياً.
- مطابقـتها لما نسميه بالواقع- لأن الواقع أمر نسبي- أو مطابقتها على الأقل لما نتوصل إليه من نتائج تجريبية وتوليدها لفروض تخضع للاختبار والملاحظة.
- مـدى فائـدتها التطبيقية من ناحية إمكانياتها لفتح مجالات البحث والتوصل إلى نتائج عملية.

حقـاً لم يصل علم النفس في نظرياته وقوانينه إلى مستوى نظريات، وقوانين علـم كالطبـيعة، ويقول علماء النفس أنهم سوف يصلون إلى مثل هذا المستوى في فسـحة من الزمن، ويقولون أنه وإن كانت نظريات علم النفس لا تصاغ عادة بالدقة التـي تصـاغ بها نظريات الطبيعة، وأنها لا تشرح أحداثاً متنوعة كما في نظريات

الطبيعة بيد أنها تماثلها في أنها تؤدي إلى تكامل الحقائق المنفردة، وتتنبأ بحقائق جديدة. (٣٧)

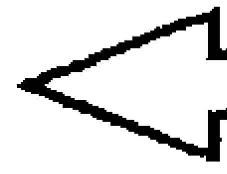
والعالم حين يتوصل إلى نظرية من النظريات لا يأتي بها من فراغ. فالنظرية التي يتوصل إليها إنما هي حصيلة المناخ الفكري الذي يكون سائداً في عصره، والفلسفة أو الفلسفات التي تسود مجتمعه، والعلاقات الاجتماعية التي هي نتاج للتطور التاريخي لمجتمعه، بالإضافة إلى مكونات شخصيته وما إلى ذلك من عوامل. (٣٨)

وبعض هذه النظريات كما يقول داماتو Dmato (١٩٧٠) نظريات غير شكلية تمت صياغتها لغوياً دون الالتزام الصارم بتحديد المفاهيم الأساسية للنظرية وعلاقتها ببعضها البعض، وبعضها قد يكون شكلياً، وتتم صياغتها بدقة بالغة، وهذا مما لا يحدث عادة في علم النفس(٣٩). ويعطي مثلاً على النظريات التي لا تتميز بالدقة ويغلب عليها التفكك دون الترابط بين المفاهيم والعلاقات بها بالنظرية الفرويدية لصاحبها سيجمون فرويد، بينما، يعطي أمثلة للنوع الثاني الدقيق الذي يحاول إقامة نماذج رياضية شكلية بنظرية هل في التعلم. (٤٠)

وقد شاهد علم النفس حديثاً ظهور نظريات رياضية تماماً حتى أصبح هناك ميدان في علم النفس يعرف بعلم نفس الرياضيات، وأصبحت له مجلة تصدر منذ عام ١٩٤٦ تسمى مجلة علم نفس الرياضيات The Journal of Mathematical Psychology. (٤١)

والنماذج Models التي تمثل اتجاهاً حديثاً لإقامة النظريات في علم النفس تتم في الغالب بإقامة نظم مصغرة لنموذج منطقي أو رياضي أو فيزيقي أي المبادئ التي تنظم المادة تبعاً لها وجعلها مفهومة بموازاتها بمبادئ النموذج. (٤٢)

وهناك صيحة يرددها علماء النفس حالياً يبدون فيها الحسرة على أن علم النفس وإن كان يتقدم في المنهج وفي تكنولوجيا البحث إلا أن هناك تخلفاً في صياغة النظريات، فيقول كانز (١٩٦٧) أن لدينا حقاً بعض المحاولات لصياغات



رياضـــية لبعض الأفكار النظرية، بيد أن هذه الصياغات تتناول في الغالب المظاهر التكنولوجية لبناء النظرية دون الارتقاء بالنظرية ذاتها، ولم يوجد حتى الآن من يملأ الفراغ الذي تركه عمالقة النظريات في السنوات الأولى من هذا القرن من أمثال فلويد أو لبورت وكيرت ليفين، ولم تتولد أفكار جديدة من إنتاجها الحالي.[٤٣] ولازلنا نعود إلــى الماضـــي إلى المفاهيم التي تركها لنا أولبورت وكيرت ليفين لإحيائها، بل أننا نعود إلى أبعد من ذلك.. إلى دوركايم وفرويد لسد حاجات خاصة.

ويردد روتر Rotter ١٩٧٣ نفس الصيحة وهو يرثي للحالة التي وصل إليها علم النفس الإكلينيكي، إذ يذكر أن أسباب تدهور الميدان غياب نظرية جديدة، وعدم الاهــتمام ببناء النظرية. فعلى الرغم من أن الكثير ينسبون أنفسهم إلى نظرية معينة أو أخـــرى، ويمكـــنهم شـــرح العديد من النظريات، يبدو أن أقلية منهم تفهم طبيعة النظرية العلمية النفسية ومبادئ عمل النظرية والمحكات لنظرية مناسبة.

مراجع الفصل الأول

١- عبد الستار إبراهيم: أسس علم النفس، الرياض- السعودية، مكتبة المريخ، ١٩٨٧م.

٢- عبد السلام عبد الغفار: مقدمة في علم النفس العام ط٢، بيروت، دار النهضة العربية.

٣- جابر عبد الحميد جابر: علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة، ١٩٧٧م.

4- Johnson, R.G S Medinnus , G,R., Child Psychology, John Wiley & Soms , Ine , N.Y 1965.

٥- حسين عبد العزيز الدينى: المدخل إلى علم النفس، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٣.

٦- احمد عزت: أصول علم النفس ط٣، الإسكندرية، دار المعارف ، ١٩٨٣.

٧- احمد زكي صالح: علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٩.

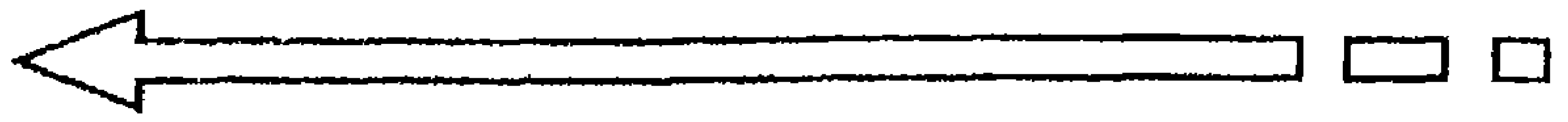
8- Knox, D., & Wrlson, K. Dating blhavior of university students. Family Relations, 1984

9- Kochansha, G. Patterns of inhibition to the unfamilior in cbilolren of normal and affectively ill mothers child, Development, 1997.

١٠- حلمي المليجي: علم النفس المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٣.

١١- دافيدون: مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب، محمود عمر ، نجيب خزام، مراجعة وتقديم: فؤاد أبو حطب، القاهرة، دار ماكجروهيل للنشر، ط ٢، ١٩٨٠.

١٢- فرج عبد القادر طه: أصول علم النفس الحديث، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٩.



١٣- عبد الستار إبراهيم: سيكولوجية التعليم، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٥.

١٤- مصطفى فهمي: في علم النفس، القاهرة، دار الثقافة (بدون تاريخ).

١٥- فؤاد أبو حطب: السلوكية في علم النفس، الكويت، مجلة عالم الفكر أبريل ١٩٧٣.

16- Katz, P.H & Walsh, P.V. (1991) , Modification of children's gnder-stereotyped behavior Child Development, 1991

17- Kell, C., & Goodwin, G.C. (1983) . Adolescents perceptions of three styles of parental control. Adolescence 1983 .

18- Keyes, S., & Block, J. Prevalence and patterns of substance use among early adolescents . Journal of Youth and Adolescence ,1984.

19- Kochanska, G Patterns of inhibition to the unfamiliar in children of normal and affectively ill mothers . Child Development, 1991.

20- Koenig , L.J. (1988) Self- Image of emotionally disturbed adolescents . Journal of Abnormal Child Psychology, 16, 111-126.

٢١- احمد زكي صالح: علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة المصرية ط ١٠، ١٩٧٢.

٢٢- عبد العزيز القوصي: علم النفس العام، أسسه وتطبيقاته التربوية، القاهرة، دار النهضة المصرية.

٢٣- يوسف الشيخ، جابر عبد الحميد: سيكولوجية الفروق الفردية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٤.

٢٤- مصطفى فهمي: في علم النفس، القاهرة، دار الثقافة، بدون تاريخ؟

٢٥- عبد العزيز القوصي: أسس الصحة النفسية، القاهرة، دار النهضة المصرية.

26- Kohler , W., Gestalt Psychology, The New American Library, (Amentour Book) , N.Y 1959.

٢٧- جابـــر عبد الحميد، احمد خيري كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٨.

٢٨- احمد محمد عبد الخالق: أسس عم النفس، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٢.

٢٩- إمـــام مصــــطفى سيد وصلاح الدين حسين الشريف: اختبار الشخصية الذي واسع المدى، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٩٨٨.

٣٠- ســـيد احمـــد عـــثمان، علم النفس الاجتماعي التربوي (جزأن)، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠، ١٩٧٣.

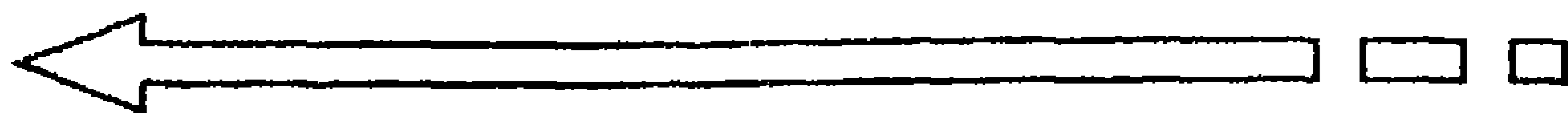
31- Loehlin, J . C. Fiting herdity-environment models jointly to twin and adoption data from the California Psychological inventory. Behavior Genetics. 1985.

32- Lollis, S.P.Effects of maternal behavior on toddler behavior during separation. Child Development, 1990.

33- Lowik, M.R.H Wedel, M., Kok, F . J. Odink, J., Westen brink, S., & Meulmeester, J.F. Nutrition and seum cholesterol levels among elderly men and women (Dutch Nutrition Surveillance System) . Journal of Herontol-ogy, 1991

34- Mahler , M.S., Pine, F., Bergman , A . The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation. New York: Basic Books. 1975.

35- Malatesta, C.Z., Grigoryev, P., Lamb, C., Albin, M., & Culver, C. Emotion socialization and expressive de velopment in preterm and full-term infants. Child Development, 1986.



36- Mallick , M.J . Ehipple. T W . & Huerta. E Behavioral and psychologica traits of weight-conscious teenagers: A compar-ison of eating-disordered patients and high- and low-risk groups Adolescence, 1987

37- Mandler, J.M. Representation, In J. H. Flavell& E.M. Marman (Eds), Handbook of child psychology (4th ed.. Vol. 3 , New York: Wiley 1983.

38- Mangelsdorf, S. Gunnar, M., Kestenbaum, R., Lang S., & Andreas, D. Infant proneness-to-distress tempera- ment, maternal personality. and mother-infant attachment: Associations and goodness of fil. Child Development, 1995.

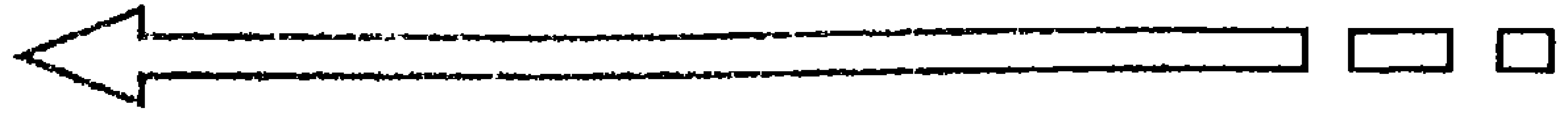
39- Manton K.B.&. Stallardm E. Cross-sectional estimates of active life expectancy for the U.S. elderly and oldestold populations. Journal of Gerontology. 1991.

40- Markides, K.S., & Lee, D. J. Predictors of wellbeing and functioning in older Mexican Americans and Anglos: An eight year follow up. Journal of Gerontology, 1990

٤١ احمد زكي صالح: علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩١٩.

٤٢- جابر عبد الحميد جابر: الذكاء ومقاييسه، القاهرة، دارة النهضة العربية، ١٩٧٥م.

٤٣- احمد محمد عبد الخالق: أسس علم النفس، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ١٩٩٢م.



الفصل الثاني

تعريف علم النفس : مفهومه ومجالاته

أولاً: ماهية علم النفس.

ثانياً: أصل علم النفس.

ثالثاً: أصل مصطلح علم النفس وتعريفاته.

رابعاً: السلوك موضوع دراسة علم النفس.

خامساً: أهمية علم النفس.

سادساً: أهداف علم النفس.

سابعاً: علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى.

ثامناً: مجالات علم النفس وفروعه.

- مراجع الفصل الثاني.

الفصل الثاني

تعرف علم النفس : مفهومه ومجالاته

أولاً: ماهية علم النفس:

ذكرنا أن أي ميدان علمي يتميز بأربعة مظاهر هي: وجود مجموعة من الظواهـر الطبيعية يهتم بدراستها، ووجود مجموعة من النظريات تصف هذه الظواهـر وتفسرها وتتنبأ بحدوثها، وبطرق تستخدم للوصف والشرح والتنبؤ والتوصل إلى النظريات، ومجموعة من النتائج تصاغ في شكل معلومات يتم الاعتـراف بهـا ويعلن عنها. ولا يختلف علم النفس عن غيره من العلوم في ذلك.(١)

ويكاد يجمع علماء النفس على أن علم النفس هو "العلم الذي يدرس سلوك الإنسـان". والظواهر التي يدرسها إذن هي سلوك الإنسان. وإن كان البعض يضيف إلى هذا التعريف دراسة سلوك الكائنات الحية الأخرى وكالحيوانات، فهـم يـرون أن دراسـة سلوك الحيوان ليست هدفاً في حد ذاتها، ولكن لفهم سلوك الإنسان.

فهـناك مـن التجارب ما يستحيل إجراؤها على الإنسان، ولكن يمكن إجـراؤها علـى الحيوان كاستئصال أجزاء من المخ مثلاً لبيان أثر ذلك على السـلوك، أو تجـربة عقار جديد قد يكون له ضرره إذا جرب على الإنسان. والتجـريب علـى الحيوان يمثل نوعاً أساسياً من فروع علم النفس. وقد زاد انـتعاش علـم نفس الحيوان في السنوات الأخيرة بعد أن نشر العلماء الذين درسوا الحيوانات المختلفة في بيئتها الطبيعية بدراساتهم، وهؤلاء يطلق عليهم اسـم Etiologists هذا بالإضافة إلى أن الفأر الأبيض الذي يستخدمه العلماء للتجريب في ميادين مختلفة لا يكلف كثيراً ويتوالد سريعاً.(٢)

ولا يعني هذا أن التجريب يقتصر على الفأر الأبيض وحده، إذ كثيراً ما تستغل القطط والكلاب والقردة وغيرها من الحيوانات. ومن الأسباب القوية التي تجعل للدراسات على الحيوان أهميتها اعتقاد العلماء طبقاً لنظرية دارون بأن هناك تسلسلاً بين الكائنات الحية في سلم التطور من أحط الكائنات ذات الخلية الواحدة إلى الإنسان الذي يقف في قمة سلم التطور، وإن ما يمكن استنتاجه من دراسة الحيوان يمكن تطبيقه على الإنسان.

ثانياً: أصل علم النفس:

لكي نلم بعلم النفس وموضوعاته المختلفة سنقوم بفحص كل من شطري هذا المصطلح "علم النفس" وسنقف قليلاً عند كلمة "علم" للتعرف على ما نعنيه ثم ننتقل إلى كلمة "النفس" لنحدد المقصود بها.

أ- المقصود بالعلم:

يعمل الدارسون لظاهرة ما على فهمهما عن طريق وصفها والتعرف على خصائصها وجمع الحقائق والمعلومات وتصنيفها والربط بينها ثم استخلاص القواعد العامة التي تسير هذه الظواهر وفقاً لها. ويطلق على مجموع هذه المعارف المتصلة بالظاهرة اسم العلم مثل علم الضوء وعلم الصوت، وعلم الحشرات، وهكذا يعرف العلم بأنه مجموعة من المعلومات مصنفة ومترابطة وتقوم بوصف الظاهرة، وكلما تعددت الظواهر تعددت العلوم.

ولكن العلماء لا يرضون على التعرف السابق ويسألون عما إذا كانت كل المعارف والمعلومات التي يصل إليها الإنسان هي حقيقة علمية في الواقع أن كل بيان تصل إليه يعتبر معرفة جديدة سواء كان هذا البيان يتصل بالضوء

أو الصـــوت أو السلوك الإنساني في موقف ما. وعندما ندرس البيانات التي وصـــلنا إليها من قبل نجد بعضها موضوعي دقيق وخال من كل لبس. ونجد أيضـــاً المعارف والبيانات غير الصحيحة التي تعتمد على الخرافات أو التي تعتمد على الأسلوب الذاتي المتحيز للشخص الذي أدلى بتلك البيانات.

ولذا فقد أخذ مفهوم العلم بعد ذلك معنى جديداً فلم يعد يطلق جزافاً على أيـــة مادة أو ظاهرة محل البحث والدراسة ولكن اتفق على ألا يطلق إلا على المعارف التي يستخدم المنهج الموضوعي في بحثها ودراستها.

فـــالعلم بمعـــناه الاصطلاحي عبارة عن مجموعة من الحقائق المنظمة المتحدة الموضوع الثابتة بالدليل العقلي أو التجريبي وللعلم بهذا المعنى خمس خواص هي:

١- أن يكـــون للحقائـــق التي يشتمل عليها نظام يضم شتاتها وذلك بأن تكون مبوبة مفصلة طبقاً لنظام خاص لا شذوذ فيه ولا خلل.

٢- أن تكون هذه الحقائق متصلة بموضوع عام واحد هو الذي يسمى موضوع العلم.

٣- أن تكـــون الحقائق من الأمور اليقينية التي أثبتتها التجارب الدقيقة أو دلل على صحتها الدليل العقلي.

٤- أن تكـــون كل حقيقة من الحقائق صالحة لأن تجري عليها تجارب أخرى للاستدلال على ثبوتها مرة أخرى لمزيد من التأكد من صحتها.

٥- أن يشـــتمل العلـــم علـــى مجمـــوعة من الألفاظ الاصطلاحية يتفق على معانيها، بحيث تكون واضحة لا مجال للشك فيها.

ويمكن تقسيم العلوم إلى محضة وتطبيقية، ثم إلى وصفية ومعيارية.

فالعلم المحض هو المشتمل على مبادئ وأصول مجردة ليس لتطبيقها عملياً إلا منزلة ثانوية كالعلوم الرياضية والمنطق وغيرها. أما العلم التطبيقي فهو ما يكون للاتجاه العملي فيه منزلة كبيرة كالطب والهندسة المعمارية والاقتصاد السياسي وعلم النفس.

فإن الغرض النهائي من دراسة هذه العلوم هو تطبيقها على نواحي الحياة المختلفة.(٣)

والعلم الوصفي هو الذي يصف الأشياء كما هي، ويسرد الحقائق سرداً مطابقاً للواقع دون التعرض لما يجب أن تكون عليه، وذلك كالطبيعة والكيمياء والتاريخ والجغرافيا وغيرها.

أما العلم المعياري فإنه يبحث عما يجب أن تكون عليه الأشياء إذ أنه يضع القواعد أو القوانين التي تضبط السلوك الإنساني قولاً كان أو فعلاً أو تفكيراً، وذلك كعلم النحو الذي يضع القواعد التي تعصم اللسان من الخطأ، وعلم الأخلاق الذي يضع القوانين التي تضبط السلوك الإنساني ليكون حسناً مقبولاً وعلم المنطق الذي يضع القواعد التي من شأنها أن تعصم العقل من الوقوع في الخطأ في التفكير.

ب- المقصود بالنفس:

إن النفس في اللغة العربية تشير إلى ذلك الجانب الروحي أو المعنوي لدى الإنسان ويتسع معناها ليشمل الروح أو النفس البشرية أو العقل، كما تتضمن جوانب كالخلق والإرادة والنزوع.

وسننتقل إلى دراسة أكثر تحديداً عن النفس وكيف تطورت مفاهيمها حسب المراحل التي مرت بها.

ثالثاً: أصل مصطلح علم النفس وتعريفاته:

١- أصل المصطلح:

علم النفس Psychology كلمة تتكون من مقطعين أو كلمتين لهما أصل يوناني هما: Psyche أو النفس، وتعني تجسيد عناصر الحياة، والتي تعد مرادفة للعقل Mind أو الروح Soul. أما المقطع الثاني Logos فيعني الحديث أو الكلام أو الأقوال، ثم تطور ليعني البحث أو المقال، وأخيراً اصبح يفيد معنى المعرفة أو العلم أي البحث الذي له أصول عملية منهجية.

ولقد أصبح العقل والروح من مخلفات الثنائية التي وضعها الفيلسوف الفرنسي "رينيه ديكارت" وهي التي تقطع المادة والعقل إرباً متباعدة بطريقة لا يمكن أحد أن يجمعهما معاً مرة ثانية. ومن بين معاني "النفس" في اللغة العربية الروح، يقال خرجت نفسه، وجاد بنفسه، والنفس كذلك الدم، وسمى الدم نفساً لأن النفس التي هي اسم لجملة الحيوان قوامها الدم. وتجدر الإشارة إلى أن علم النفس المعاصر لا علاقة له بالروح ولا بالمضامين الفلسفية لمفهوم "النفس".

٢- تعريفات علم النفس:

تعددت تعريفات علم النفس تعدداً غير قليل، واختلفت تبعاً للنظرية التي يعتنقها واضع التعريف، وتبعاً- كذلك- لاختلاف المرحلة التاريخية التي مر بها علم النفس عبر العصور. ومن الأقوال المأثورة عن عالم النفس الأمريكي الشهير وودورث قوله: "إن علم النفس بدأ بدراسة الروح، لكن زهقت روحه، ثم أصبح علم العقل، لكن ذهب عقله، ثم أصبح علم الشعور، وأخشى أن يفقد شعوره". وقد فقده فعلاً بعد أن أصبح علم السلوك!

ومن تعريفات علم النفس أنه العلم الذي يدرس الإنسان، وعلى الرغم من أن علم النفس يدرس الإنسان فعلا، فإن هذا التعريف غير دقيق نظراً لما يلي:

١- تدرس كل العلوم الإنسانية إلا قليلاً، وذلك من زوايا مختلفة بطبيعة الحال، لذا فهذا التعريف جامع ولكنه غير مانع.

٢- لا يدرس علم النفس الإنسان فقط بل الحيوان كذلك، وذلك أن موضوع علم النفس يتسع ليشمل بالدراسة جانباً من جوانب النشاط لدى معظم أنواع المملكة الحيوانية.

ومن بين تحديدات موضوع الدراسة في علم النفس أيضاً، التعريف الذي يقول بأنه "العلم الذي يدرس الحياة العقلية للإنسان، وهو تعريف أكثر تحديداً من سابقه، إلا أنه لا يشمل كل ما يدرسه هذا العلم، إذ لا يدرس فقط الجوانب المعرفية Cognitive (المجالات العقلية المتصلة بالأفكار وتداول المعلومات)، بل الجانبين النزوعي Conative (الإرادي) والوجداني Affective (الانفعالي) كذلك.

وهناك تحديد آخر لعلم النفس، هو تعريفه بأنه العلم الذي يدرس العمليات العقلية Mental Processes مثل الإدراك والتعلم والتذكر والتفكير وحل المشكلة والإبداع وغيرها، وذلك في حالاتها السوية (علم النفس العام)، ودراسة هذه العمليات ذاتها في أحوالها غير السوية (علم النفس المرضي). وقد ذاع هذا التعريف نتيجة لنمو علم النفس المعرفي والفينومينولوجي (علم الظواهر: العمليات العقلية كما تحدث في الخبرة)، وهو تعريف فيه كثير من الدقة والموضوعية، ولكننا نفضل الرأي القائل بتضمين هذه العمليات في السلوك.(٤)

ومن أمثلة المحاولات التي تمت لوضع تعريف لعلم النفس ما يلي:

أ- تعريف كاتل Cattell (١٨٦٠-١٩٤٤):

يعرف كاتل عالم النفس الأمريكي المشهور علم النفس بأنه "هو ما يعني علماء النفس بدراسة"، وقد أراد كاتل بذلك أن ينبه إلى أننا إذا عرفنا موضوعات علم النفس استطعنا أن نعرف علم النفس تعريفاً دقيقاً، فليس علم النفس في الواقع إلا مجموعة الموضوعات التي يهتم علم النفس بدراستها.

ب- تعريف ستاجنر Stagner (١٩٤٨):

يعرف ستاجنر علم النفس بأنه "العلم الذي يدرس السلوك والخبرة الإنسانية". وهنا يحدد موضوع علم النفس ابتداءاً بالإنسان مميزاً له عن باقي الكائنات الحية: وهذا الموقف يجعل علم النفس عند ستاجنر علماً يدرس الإنسان ككل.

ج- تعريف وود ورث Woodworth (١٩٤٩):

يعرف وود ورث علم النفس بأنه "علم دراسة نشاطات الفرد في علاقتها بالبيئة. وهو علم وسط بين علم وظائف الأعضاء (الفسيولوجيا) الذي يدرس خلايا وأعضاء الجسم، وبين علم الاجتماع الذي يدرس الجماعات والأمم، ويتميز هذا التعريف بتحديده لمكانة علم النفس من علوم أخرى، فالصلة بين علم وظائف الأعضاء وعلم الاجتماع هو الفرد. فإن كان علم وظائف الأعضاء ينظر إلى الفرد بوصفه مجموعة أنسجة وأعضاء تنشط متآزرة، وإذا كان علم الاجتماع ينظر إلى الإنسان بوصفه نسيجاً أو عضواً في المجتمع، فإن وودورث يرى الإنسان مرحلة وسط بين نشاط فسيولوجي وآخر اجتماعي.

د- تعريف هيلجارد Hilgard (١٩٥٣):

يعرف هيلجارد علم النفس بأنه "العلم الذي يدرس سلوك الإنسان وخبرته" وهذا التعريف مزدوج الزوايا: زاويته الأولى هي ملاحظة السلوك ذاته كلياً كان أو جزئيا والزاوية الثانية تختص بدراسة ما يمكن للشخص أن يدلنا عليه من مشاعر خفية عنا بعيدة عن ملاحظتنا.

هـ- تعريف جاريت Garrett (١٩٥٥):

يعرف جاريت علم النفس بأنه "الجهد الذي يبذله العالم في سبيل إقامة منهج دقيق لجمع بيانات ومعلومات وصياغة قوانين عن السلوك الإنساني الحركي والعقلي على حد سواء، ويستخلص من ذلك أن علم النفس هو الطريقة التي يجمع بها عالم النفس بياناته عن الإنسان بغرض الوصول إلى قوانين عن نشاطه وسلوكه. وإن علم النفس كما عرفه جاريت "هو منهج دراسة النفس" وبذلك يصبح علماً بدون موضوع.

و- تعريف من Munn (١٩٥٦):

يعرف من علم النفس بأنه "العلم الذي يهتم ويدرس عمليات التوافق العامة للكائن في بيئته، ويعتبر من الإنسان نتاج نهائي لتفاعل تم بينه وبين البيئة، ويؤدي هذا الموقف إلى دراسة أشكال هذا النتاج النهائي وهي أنواع السلوك المختلفة. ومما يزيد من أهمية هذا التعريف اهتمامه بعمليات التوافق لأن التوافق فكرة أساسية يمكن أن نستخدمها في نظم جميع موضوعات علم النفس في وحدة منظمة متكاملة.

أما كمال دسوقي (١٩٧٤) فهو يرى أن يتجاوز تعريف علم النفس حدود السلوك لينطبق على ما يقوم به بالفعل في هذا العلم الآن. وهو يقدم في

كتابه "علم النفس ودراسة التوافق" التعريف التالي لعلم النفس "هو علم دراسة التوافق، توافق الفرد الإنساني أو عدم توافقه بمتطلبات مواقف حياته- مما تمليه عليه طبيعته التي هي بناؤه النفسي في استجابته لمواقف حياته. فالحياة الإنسانية كلها (بل الحيوانية والنباتية قبلها في سلم الرقي) تكيف بالبيئة وتوافق بالظروف غير أن توافق الحيوان ببيئته تكيف سلبي اقتراني يتقبل فقط ولا يؤثر، ينفعل ولا يغير. أما توافق الإنسان فهو يغير إن لم يستطع أن يتغير، ويؤثر ويفعل بعد أن ينفعل، فعلم النفس يدرس الإحساس واستجابة الأعصاب مما يطلق عليه التوافق الحسي الحركي، ويدرس الإدراك والتعلم والتذكر والتفكير والذكاء ويطلق عليها التوافق العقلي، ويدرس الدوافع والانفعالات والشخصية ويطلق عليها التوافق الشخصي، ويدرس النمو ومراحله ويطلق عليها مرحلية التوافق وهكذا.(٥)

إن تعريف علم النفس بالتوافق هو عين الحقيقة فالناس يسلكون ليتوافقوا توافقهم- ولو أنه هدف للسلوك- هو حقيقة موضوعية يمكن ملاحظتها وقياسها. إنه موضوع كمي لدراسات علم النفس- وهو كموضوع لهذا العلم يزيد على كونه مجرد سلوك تنبيه واستجابة، فهو أيضاً أصل الدافع وغاية الهدف.

هذا ويقدم فرج عبد القادر طه (١٩٨٩) في كتابه أصول علم النفس الحديث محاولة جادة لوضع تعريف لعلم النفس فيقول: إن علم النفس هو العلم الذي يدرس سلوك الإنسان، بأوسع معنى لمصطلح السلوك بحيث يشمل كل نشاط يؤديه الإنسان في تفاعله مع بيئته الطبيعية والاجتماعية- حتى تصبح أكثر ملاءمة له، أو يقوم به مع نفسه ليكيفها وفق حاجاته الخاصة ووفق متطلبات ظروفه الاجتماعية والطبيعية التي يتواجد فيها حتى يحقق لنفسه أكبر قدر من التوافق والتوفيق يستطيعه وتمكنه منه طاقته.

والسلوك بهذا المعنى الشامل الواسع يتضمن ما هو ظاهر يمكن للآخر إدراكـــه كتـــناول الطعام والمشي والجري والقفز والاعتداء بالضرب والقيام بالأعمـــال والواجـــبات، كمـــا يتضمن ما هو غير مدرك إلا من صاحبه مثل التفكيـــر الصـــامت والتخـــيل والتذكر والأوهام والمخاوف والآمال والحزن والسرور والغضب وما إلى ذلك من انفعالات قد لا تصاحبها مظاهر مكشوفة يحسها الآخرون.(٦)

بـــل أن السلوك يتضمن ما لا يستطيع أن يدركه حتى القائم به ذاته مثل مـــا يعـــتمل داخـــل النفس من دوافع ورغبات وآمال ومخاوف لا يشعر بها صاحبها.

وحتـــى إذا شعر بها فهو لا يعرف حقيقتها لأنها لا شعورية في أساسها مثل سلوك النائم في أحلامه وما يراه فيها وحركته أثناء النوم كالكلام بصوت مســـموع أو المشـــي ومثل الأمراض النفسية ومظاهرها عموماً. كما يتضمن السلوك بالمثل ما تقوم به أجهزتنا الجسمية من نشاطات قد نستطيع الإحساس بهـــا كالتـــنفس وطرفة العين. وقد لا نستطيع أن نحسها مثل إفرازات المعدة وإفرازات السكر في الدم.

وقد يبدو متناقضاً مع هذا التعريف أن علم النفس كثيراً ما يلجأ إلى دراسة سلوك الحيوان.

ولكن علم النفس عندما يدرس سلوك الحيوان إنما يهدف بذلك إلى إلقاء مـــزيد مـــن الضوء وتحقيق مزيد من المعرفة بسلوك الإنسان وكأنه في هذا الموقف يتخذ من الحيوان سلماً لمعرفة الإنسان وفهمه.

وترجع أهمية هذا التعريف إلى تضمنه للسلوك الإنساني بمعناه الشامل الواسع واهتمامه بالتوافق وهو مفهوم محوري في علم النفس.

رابعا: السلوك موضوع دراسة علم النفس:

من تعاريف علم النفس أنه العلم الذي يدرس سلوك الإنسان، أي يصف هـذا السـلوك ويحـاول تفسيره. وقد اختلف العلماء في تحديد معنى السلوك behavior فمنهم من يقصره على النشاط الحركي الظاهر الذي يمكن أن يشاهده أشخاص آخرون، كالمشي والكلام والأكل والجري والابتسام والعزف والهرب. ومـنهم مـن يبسط مفهومه بحيث يشمل جميع ما يصدر عن الفرد من نشاط ظاهر، كالكلام أو المشي، أو نشاط باطن كالتفكير والتذكر.

والشعور بالانفعال، وهو يتفاعل مع بيئته ويحاول التكيف لها. وبعبارة أخرى فالسلوك هو كل ما يصدر عن الفرد من استجابات مختلفة إزاء موقف يواجهه – إزاء مشكلة يحلها. أو خطر يتهدده، أو قرار يتخذه، أو مشروع يخطط لـه، أو درس يحفظه، أو مقالة يكتبها، أو آلة يصلحها، أو مسابقة يعمل على الفوز فيها، أو لوحة فنية يتأملها، أو أزمة نفسية يكابدها.(٧)

ويقصد بالاستجابة response كل نشاط يثيره منبه أو مثير stimulus وقد تكون الاستجابة :

١- حركية كتحريك ذراعك للرد على شخص يحييك. وكالهرب من خطر ماثل أمامك، وكانتقالك من مكان مشمس إلى اخر ظليل، وكانقباض حدقة العين إن سلط عليها ضوء شديد.

٢- أو تكـون الاسـتجابة لفظـية كالرد على سؤال يوجه إليك، أو صراخك للاستغاثة، أو تعبيرك عن فكرة تجول في خاطرك باللغة.

٣- أو تكـون الاستجابة فسيولوجية كارتفاع ضغط الدم، أو زيادة إفراز غدة، أو تقلص عضلات المعدة.

٤- كذلك قد تكون الاستجابة انفعالية كالغضب عند سماع كلمة معينة، أو الحزن لسماع خبر معين.

٥- أو تكون الاستجابة معرفية أي يراد بها كسب معرفة كالنظر والسمع والتفكير والتذكر.

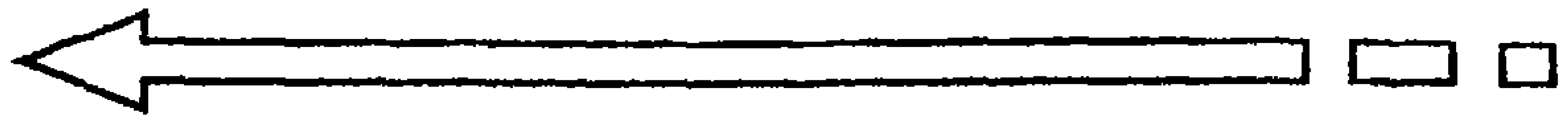
٦- بل قد تكون الاستجابة بالكف عن النشاط كالتوقف عن السير أو الأكل أو التفكير عند سماع أمر معين.

أما المنبه أو المثير فهو أي عامل، خارجي أو داخلي، يثير نشاط الكائن الحي أو نشاط عضو من أعضائه، أو يغير هذا النشاط أو يكفه ويعطله. والمنبهات الخارجية إما فيزيقية كموجات الضوء والصوت وتغيرات درجة الحرارة والروائح المختلفة. أو اجتماعية كمقابلة صديق أو صرخة استغاثة أو سماع مناقشة.

أما المنبهات الداخلية فقد تكون فسيولوجية كانخفاض مستوى السكر في الدم، أو زيادة كمية الادرنالين فيه، وكالتيارات العصبية التي تنشط العضلات والغدد، أو تكون منبهات نفسية كالأفكار والذكريات والتصورات الذهنية والمعتقدات، والأوهام والحالات الوجدانية، فالتفكير في الطعام قد يثير الجوع وتصور الخطر يحملنا على التحوط له.(٨)

وحين تكون المنبهات معقدة مركبة كتلك التي تصدر من البيئة الاجتماعية يسمى مجموعها الموقف situation فضوء أحمر أو وخزة إبرة تعتبر منبهات لكن المدرس الذي يقوم بشرح درس لتلاميذه يشكل موقفاً.

السلوك بمفهومه الواسع الذي لا يقتصر على النشاط الخارجي كالمشي والكلام والإشارة والعزف وضربات القلب. وهو ما يسمى بالنشاط الموضوعي بل يشمل فضلا عن ذلك أوجه النشاط الذاتي الباطن التي لا يمكن أن يشعر



بها وأن يدركها وأن يلاحظها إلا صاحبها وحده دون غيره من الناس كالتفكير والتذكر والشعور باللذة أو الألم، بالحزن أو الفرح، بالخوف أو الغضب.(٩)

وعلى ذلك يشمل السلوك:

١- كل ما يفعله الإنسان ويقوله .

٢- كل ما يصدر عنه من نشاط عقلي كالإدراك والتفكير والتخيل

٣- كل ما يستشعره من تأثيرات وجدانية وانفعالية، كالإحساس باللذة أو الألم، وكالشعور بالضيق والارتياح، بالخوف أو الغضب.. مع ما يصاحب ذلك من أنشطة فسيولوجية شتى.

ونسارع إلى القول بأن سلوك الإنسان إزاء موقف معين عادة ما يكون مجموعة مركبة متكاملة من استجابات مختلفة، أنظر إلى سلوك الطالب في أثناء الامتحان التحريري:

إنه يقرأ الأسئلة ويحاول فهمها واختيار أسهلها، ثم يفكر ويتذكر وقد يتريث أو يتردد أو يكف عن التفكير في اتجاه معين، مع ما يصحب هذا من شعور بالرضا أو الضيق أو الخوف أو الغضب وتغيرات جسمية فسيولوجية قد لا يشعر بها في زحمة الامتحان شعوراً واضحاً كذلك الحال في سلوك عامل انكب على آلة يصلحها، أو سلوك طفل اختطف طفل آخر لعبته التي يلهو بها. (١٠)

علم النفس كغيره من العلوم يلتقي بمشكلات شتى، نظرية وعملية. يضعها في صورة أسئلة ثم يحاول الإجابة عليها:

- ما هو التفكير؟ ما هو الذكاء؟ ما هو الإبداع؟ ما أثر الانفعالات القوية كالخوف أو الغضب في تفكير الفرد وسلوكه الظاهر ووظائف جسمه؟

- لماذا ننسى؟ لماذا ننفعل؟ لماذا يتعلم بعض الناس أسرع من بعض؟ لماذا يختلف الناس في إدراكهم منظرا طبيعيا واحداً؟.. لماذا لا يصاب جميع الناس بأمراض نفسية مع أنهم يتعرضون جميعا لصدمات انفعالية؟

هذا إلى أسئلة أخرى مثل: هل يتوقف التفكير على مناطق خاصة في المخ؟ هل من يحفظ سريعا ينسى سريعا؟ هل للأحلام قيمة في التنبؤ بالمستقبل؟ هل يتحتم أن يكون الشخص الذكي حسن الخلق؟ هل تفكر الحيوانات؟ فمن فروع علم النفس فرع يدرس سلوك الحيوان.

أما الأسئلة العمليه التي يطرحها علماء النفس فمن أمثالها: ما أسباب تخلف التلميذ في دراسته؟ ما الذي يجعل من بعض الأشخاص مجرمين؟ ما هي العوامل التي تفسد شهادة الشهود أمام القضاء؟ لماذا يرتكب بعض عمال المصانع من الحوادث أكثر من غيرهم؟

من هذا نرى أن هناك ثلاثة أسئلة رئيسية يحاول علم النفس الإجابة عليها:

١- ما يصدر عن الفرد من سلوك؟

٢- كيف يحدث هذا السلوك ويتم؟

٣ لماذا يحدث؟

مما تقدم نرى أن علم النفس الحديث لا يشغل نفسه بماهية "النفس" أو نشاطها أو مصيرها، فهذا من اختصاص الفلسفة لا من اختصاصه، فكما أن علم الأحياء لا يبحث في ماهية الحياة، بل يدرس تكوين الكائنات الحية ونشاطها ونموها وتطورها، وكما أن علم الفيزيقا لا يبحث في ماهية المادة أو الطاقة، بل في خصائص المادة والضوء والصوت والكهرباء والمغناطيسية ومظاهر كل منها، كذلك علم النفس الحديث لا يبحث في النفس بل في

السلوك، إن هي إلا تسمية لصقت به من الماضي ولا تزال عالقة به حتى اليوم ومن ناحية أخرى فهو لا يهتم بما يسمى بالبحوث الروحانية كتحضير الأرواح ومخاطبة الموتى ولا يلقى أغلب الباحثين فيه بالا كبيرا إلى مشكلة التخاطر أي انتقال الخواطر والأفكار من شخص إلى اخر، أو إلى مشكلة الإدراك عن بعد بغير وساطة الحواس.(١١)

ولقد كانت بحوث علم النفس القديم تقتصر على محاولة فهم العقل الإنساني وتحليله وتركيبه. أما علم النفس الحديث فيستهدف الكشف عن المبادئ والقوانين التي تفسر سلوك الإنسان في مختلف أحواله وأطواره، كما يهتم فوق هذا بالفوائد العملية لدراسة هذا العلم كتحسين العلاقات الإنسانية بين الأفراد أو بين الجماعات، وكرفع مستوى الكفاية الإنتاجية للعامل وللجماعة العاملة وكالمحافظة على الصحة النفسية الفردية والاجتماعية، وكحل المشكلات المختلفة في ميدان التربية والتعليم.

١ - **السلوك نشاط كلي:**

كل نشاط يصدر عن الإنسان وهو يتعامل مع بيئته- حركيا، أم عقلياً أم انفعاليا- إنما يصدر عن الإنسان بأسره، بكليته، أي من حيث هو وحده وكل. فالإنسان حين يكتب لا يكتب بيديه فقط، وحين يضرب لا يضرب بقبضته فقط وحين يأكل لا يأكل بفمه فقط، وحين يجرى لا يجرى بساقيه وجسمه فقط. بل إن هذه الأوجه من النشاط الجسمي والحركي تصحبها في الوقت نفسه ضروب من النشاط العقلي كالانتباه والإدراك والتقدير وتصور الغاية من السلوك، وأخرى من النشاط الوجداني كالشعور بالارتياح أو عدمه بالحزن أو الألم.(١٢)

ومن ناحية أخرى فالإنسان حين يفكر في موضوع أو ينتبه إليه أو يحاول أن يتذكره، فإن هذا النشاط العقلي تصحبه في الوقت نفسه تغيرات

جسمية وحالات وجدانية مختلفة: توترات عضلية، ونشاط في الحواس ومفرزات غدية، وتغيرات في التنفس ودوره الدم وعملية الهضم، هذا فضلا عن الحركات والتعبيرات والأوضاع الجسمية الخاصة التي يتخذها الإنسان أثناء تفكيره وانتباهه وتذكره. وقد دلت التجارب على أن التفكير غالبا ما يقترن بكلام باطن، أي بنشاط حركي دقيق في أعضاء النطق- الحنجرة واللسان والشفتين وهى حركات يمكن تسجيلها بأجهزة دقيقة.(١٣)

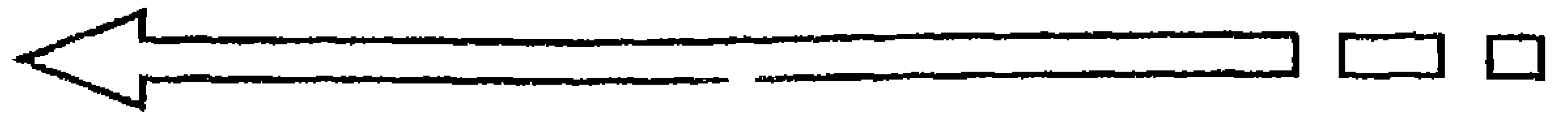
كذلك الإنسان حين يشعر بانفعال الخوف أو القلق أو الحزن أو الغضب، فأن هذه التأثيرات الانفعالية تصحبها تغيرات أو اضطرابات جسمية وفسيولوجية قد تكون بالغة الخطورة إن تكرر الانفعال أو أزمنت الحالة الانفعالية. فقد اتضح أن القلق المزمن الموصول قد يؤدى إلى ظهور قرحة في المعدة أو الإثني عشر، وأن الكراهية أو المكبوتة قد تؤدى إلى ارتفاع خبيث في ضغط الدم. هذا كله فضلا عن التعبيرات الحركية الظاهرة التي تصاحب الانفعال.

٢ - الإنسان وحدة جسمية نفسية:

رأينا مما تقدم أنه ليس هناك نشاط جسمي خالص وليس هناك نشاط نفسي خالص. فكل نشاط جسمي يصحبه نشاط نفسي ويرتبط به ارتباطاً وثيقاً، وكل نشاط نفسي هو في الوقت نفسه نشاط جسمي.

وبعبارة أخرى فالإنسان حين يتأثر بالبيئة فيستجيب لها فإنه لا يستجيب لها بجسمه فقط، ولا بنفسه وعقله فقط، إنما يستجيب لها بأجمعه، أي بجسمه ونفسه في آن واحد وهذا هو المقصود حين نقول إن السلوك نشاط كلى. وفى هذا يقول "أرسطو" ليس الذي ينفعل هو النفس أو الجسم بل الإنسان".

ونستطيع أن نقول على غراره "ليس الذي يفكر هو المخ أو العقل بل الإنسان" فالإنسان كله هو الذي يقرأ ويكتب، وهو الذي يحب ويكره، وهو



الــذي يــنجح ويخفق، وهو الذي يسعد ويشقى، والإنسان كله هو الذي ينجز أعماله ويحل مشاكله ويتعامل مع بيئته ويتكيف لها.(١٤)

وعلــى هذا يكون من الخطأ أن نفصل فصلا حاسما بين ما هو نفسي ومــا هــو جسمي كما يفعل الناس في العادة إذ يرون أن هناك فارقا جوهرياً بــين إجــراء عملية حسابية في الذهن وبين إجرائها عن طرق القلم والورق، فكــل مــن "الحساب الذهني" و "والحساب العملي" نشاط نفسي حركي في آن واحــد. وكل ما في الأمر أن الحساب العملي يقترن بقدر أكبر وأكثر ظهوراً من النشاط العضلي الظاهر.

فالإنســان وحدة جسمية نفسية متكاملة لا تتجزأ، إن تأثر جانب منها أو اضطرب تأثرت له الوحدة كلها أو اضطربت.

إذا صح هذا فما معنى أن نقول إن التفكير أو التذكر أو الشعور بالخوف أو بالغضب عمليات أو ظواهر "نفسية" وأن المشي والسباحة أو الكلام عمليات أو ظواهــر "جســمية" مــع أن كلا النوعين من الظواهر يصدر عن الإنسان بأسره. الواقع أنها تسمية من قبيل التجاوز أو من قبيل إطلاق الجانب الغالب على الكل.

فالعمليات أو الحالات التي نسميها نفسية هي العمليات أو الحالات التي يبــرز فــيها الجانــب الباطن الذاتي على الجانب الظاهر الموضوعي. وبهذا المعنــى أيضاً لا حرج علينا أن نستخدم "النفس" أيضاً على أن يقر في أذهاننا أن النفس ليست شيئا مستقلا عن الجسم، مغايراً له أو حالا فيه. إن هي والجسم إلا مظهران أو جانبان لشيء واحد هو الإنسان باعتباره كائناً حياً. وإن شئت فقــل إن النفس والجسم مجرد اسمين لموجودين لا انفصام بينهما في الواقع، بل في أذهاننا فقط.

لذلك اقترح بعض علماء النفس أن يستبدلوا باصطلاح "علم النفس" علم السلوك أو علم الطبيعة البشرية. غير أن الخطأ المشهور كان أبقى من الصواب المهجور.(١٥)

٣- السلوك نشاط غائي:

من خصائص سلوك الإنسان والحيوان أنه نشاط يصدر عن دافع ويهدف إلى غاية هي إرضاء ذلك الدافع. فالإنسان أو الحيوان يشرب لأنه في حاجة إلى الماء ولكي يروى ظمأه، وكلاهما يبحث وينقب إرضاء لدافع الاستطلاع، والإنسان يعتدي رداً على إهانة أو لا يعتدي خوفاً من العقاب والطفل قد يكذب دفاعاً عن صديق ارتكب ذنباً، أو كي يظفر بمنفعة ذاتية من كذبة، أو كي ينتقم من آخر بتلفيق التهم له والإشاعات عنه. وهو قد يسرق إرضاء لدافع الجوع، أو كي يشبع رغبة لدية في الذهاب إلى السينما أو ينتقم من شخص يكرهه.

وسلوك الكائن الحي في هذه الناحية يختلف عن حركة الجمادات. فالكرة المتحركة أو الحجر الساقط لا تلبث حركته أن تنتهي إن اعترضته عقبة أو ارتطم بحاجز، وهذا على خلاف سلوك الإنسان والحيوان اذ يمضي في محاولاته حين يرتطم بعقبة، بل قد تزيده العقبة إصراراً وإلحاحاً.

فالكلب الجائع في الطريق لا يبرح يفتش عن الطعام هنا وهناك، يدخل من شارع إلى آخر، ويتجه ذات اليمين وذات الشمال مسترشداً بحاسة الشم أو بخبرته السابقة بمكان الطعام. حتى يقع على طعام أو يصيبه الكلال والإعياء حتى إذا ظفر بما يشبع جوعه زال عنه ما كان يعانيه من توتر وضيق وألم وانتهى سلوكه واستسلم للرقاد، كذلك الطفل إن لم يجد لعبته في مكانها المعهود أخذ يتلمسها في جميع مظانها فلا تهدأ ثائرته، وينتهي بحثه حتى

يعثر عليها أو يشغله شاغل عنها. وقل مثل ذلك في حالة شخص يؤلمه ضرسه ألماً شديداً. من هذا نرى أن سلوك الكائن الحي لا يقف حتى يصل إلى نهاية معينة نسميها "غاية".[١٦]

فالغائـية من الخصائص الأساسية التي تميز سلوك الكائنات الحية عن حـركة الجمادات وهي التي تجعل سلوك هذه الكائنات يتسم بالمرونة والقابلية للتغير والتنوع والتكيف للظروف المتغيرة، وهذا بخلاف حركة الجماد. فالجماد لا تحركه دوافع داخلية بل محركات خارجية.

ونفـس المحرك الخارجي يحدث في الجماد نفس الحركة، وهي حركة يمكـن تحديدها بدقة والتنبؤ بمداها واتجاهها بخلاف الحال في سلوك الكائن الحي إذ يؤدى نفس المثير إلى ضروب مختلفة من السلوك. فالخوف من شخص قـد يـؤدى بـه إلى الهرب وبآخر إلى الهجوم أو التردد أو الاستعطاف أو الخضوع والاستكانة[١٧].

وقـد تكون الغاية من السلوك شعورية أي واضحة ماثلة في ذهن الفرد أثـناء قيامه بالسلوك كرغبة الإنسان في السفر إلى مكان معين. غير أنه ليس من الضروري أن تكون غاية السلوك واضحة شعورية دائماً.

فالرضيع الجائع لا تكون لديه في أغلب الظن صورة ذهنية عن الطعام الذي يصيح من أجله.

والشـخص المصـاب بمرض الوسواس الذي يغسل يديه مائة مرة في اليوم لا يفطن على التحقيق إلى الغاية من سلوكه هذا. كذلك الحال في الطائر الذي يجمع القش لبناء عشه فإنه لا يكون من دون شك شاعراً بالغاية البعيدة من سلوكه وهو المحافظة على نوعه أو حتى بالغاية القريبة وهي إقامة ملجأ ومأوى له ولصغاره.[١٨]

على هذا النحو نستطيع أن نقول إن كل سلوك يهدف إلى غاية أو يرمى إلى تحقيق غرض حتى إن لم يكن الفرد شاعراً بهذه الغاية أو الغرض

الواقـع أننا من دون الغاية والسعي وراء الغاية لا نستطيع فهم سلوك الكـائن الحـي وتفسيره. فلو أنك قابلت في الطريق صديقاً لك يجرى وهو لا يلـوى علـى شئ، لم تخرج من سلوكه هذا إلا بعدة احتمالات وتفسيرات قد تكـون بعيدة كل البعد عن الصواب. ولكنك لو عرفت أنه يريد اللحاق بقطار أو استدعاء طبيب ساعدتك معرفة الغاية على فهم السلوك.

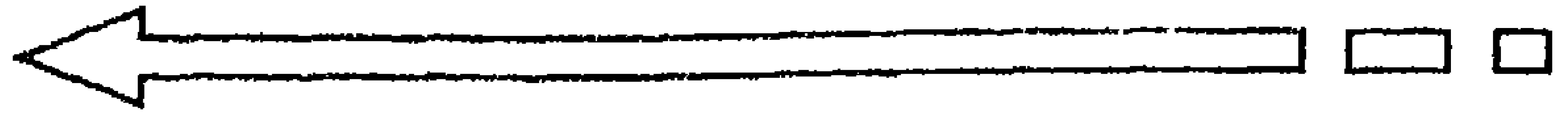
موجز القول أن الغاية تقوم بدور هام في تعيين السلوك وتوجيهه فضلا عن تفسيره. فلا يكفى أن نقول إن هذا العصفور فزع إلى الطيران لأنه رأى قابـل يجب أن نكمل هذا التفسير بقولنا ولكي يلتمس الأمن. هذا هو ما يسمى بالتفسير الغائي للسلوك. وهو تفسير يأخذ به فريق من علماء النفس ويرفضه آخرون.

في مقابل هذا التفسير الغائي تقوم تفاسير أخرى لا تنكر أن لكل سلوك غايـة، هـي إرضـاء الدافع الذي استثار السلوك، كالجوع أو العطش مثلا، وخفـض التوتـر والألم اللذين ينجمان عن نشاط الدافع. لكنها لا تعتبر الغاية والسعي وراء الغاية من أهم عوامل تفسير السلوك.[١٩]

٤- السلوك أداة التكيف للبيئة:

المقصود بالبيئة:

رأيـنا أن السـلوك- وهو الظاهرة السيكولوجية- نشاط يقوم به الفرد وهو يتعامل مع بيئته ويتكيف لها. ويقصد بالبيئة مجموعة العوامل الخارجية، أي التـي تؤثـر خارج وحدات الوراثة، والتي يمكن أن تؤثر في نمو الكائن



الحي ونشاطه منذ تكوينه إلى اخر حياته. والبينة إما مادية طبيعية أو بيولوجية أو اجتماعية، وتتلخص الأولى في طبيعة المكان الجغرافي الذي يعيش فيه الفرد وفي درجات الحرارة والرطوبة والإضاءة التي يتعرض لها.

كما يمكن اعتبار الدم وغيره من السوائل التي تحيط بخلايا الجسم بيئة بيولوجية لهذه الخلايا.

أما البيئة الاجتماعية فيقصد بها الجو الاجتماعي العام، وما يقوم فيه من قوانين ومعايير وقيم مختلفة تهيمن على نواحي الحياة الإنسانية فيها، وتتفرع على هذه البينة: البينة الاقتصادية، والبيئة الثقافية، والبيئة العاطفية أي الجو العاطفي الذي يحيط بالفرد.[٢٠]

البيئة الواقعية والبيئة السيكولوجية:

من العوامل والظروف الخارجية ما تؤثر في نمو الفرد وسلوكه ومنها ما يكون عديم الأثر لا يحرك فيه ساكنا، أو يثير فيه اهتماماً أو انتباها. فالحديقة المزروعة بالورود والأزهار بيئة جدباء قاحلة في نظر كلب جائع لأنها لا تثير اهتمامه ونشاطه. والحظيرة المملوءة بالدجاج ليست بيئة فعالة لبقرة جائعة. ومكتبة المنزل التي تزخر بعدد ضخم من الكتب العلمية ليست بيئة تثير طفلا صغيراً، على خلاف جهاز الراديو أو التليفزيون. ولافتة من الضوء الأحمر ليست بيئة سيكولوجية لشخص مصاب بعمى الألوان لأنه لا يتأثر بها فيستجيب لها. وضوضاء حركة المرور التي ألفها الفرد في الشارع لا تعود مصدر إزعاج له، بل لا يعود يسمعها، ثم إن ما تزخر به الدنيا من ضروب الإغراء والإغواء لا يغوينا إن لم تكن نرغب فيه ونميل إليه سراً أو علانية. كذلك الفقر قد يثير الشعور بالظلم في النفوس ولا يترك أثرا في أخرى.[٢١]

وعلى هذا يجب التمييز بين البيئة الواقعية والبيئة السلوكية أو السيكولوجية. فالأولى هي كل ما يحيط بالفرد من عوامل مادية فيزيقية أو اجتماعية سواء أثرت أم لم تؤثر فيه. هي البيئة كما هي عليه في الواقع. والثانية هي البيئة كما تبدو للفرد، هي البيئة كما يدركها ويتأثر بها فيستجيب لها، هي البيئة التي تثير انتباهنا واهتمامنا ونشاطنا. وسنسمى البيئة الواقعة اصطلاحاً المحيط Surround كما سنطلق على البيئة السيكولوجية اسم المجال Field.

وظاهر مما تقدم أن المجال يتوقف على نوع الفرد وسنة وخبراته وقدراته وميوله ووجهة نظره، أي يتوقف على شخصية بأسرها. لذا فالمحيط الواحد يؤلف مجالات قد تكون مختلفة كل الاختلاف لدى أفراد مختلفين، فالبيت الواحد ليس مجالا واحداً لجميع من به من أخوة وأخوات وذلك لاختلافهم في السن والجنس والذكاء والاهتمامات والخبرة السابقة. كذلك الحال في طلاب الفصل الواحد وعمال المصنع الواحد، أو المرضى في مستشفى واحد.[٢٢]

كذلك يتضح لنا أن المحيط قد يحتوى أشياء لا يحتويها المجال. فالطعام لا يثير الشهية في الشبعان، والأم النائمة في الحقل إلى جوار رضيعها لا يوقظها المطر أو الرعد أو صرير الرياح، لكن حركة طفيفة من رضيعها كفيلة بأن توقظها على الفور. وعكس هذا صحيح، فقد يحتوى المجال على أشياء لا توجد في المحيط.

فالألم الذي يشعر به مبتور الذراع في موضع ذراعه المبتورة ألم يوجد في مجاله لا في محيطه.

ليس المهم إذن ما يحيط بالفرد، بل كيفية إدراك الفرد له أو شعوره به أو تفسير إياه. فالطفل الذي عضه كلب قد تبدو له كل الكلاب خطرة فيتجنبها

جميعا. وقد استجيب لابتسامة شخص ما بالغضب إن ظننت أنها ابتسامة سخرية، وقد لا تكون ابتسامة سخرية على الإطلاق. و "إن الإنسان ليطغى ان رآه استغنى" لـذا لا ندهش ان رأينا بعض الناس لا يتأثر أحيانا بأشياء ذات خطر كبير، ويتأثر بأشياء تافهة في نظرنا نحن.

هذا مبدأ من أهم المبادئ في تفسير السلوكي. فلكي نفهم سلوك شخص معين يجب أن نبحث عن عالمه كما يراه هو لا كما نراه نحن. فالطفل قد يسرق من أبيه لأنه يكره أباه. ولا يسرق من أمه لأن يحبها.

- **عملية التكيف Adaptation**

التكيف عند علماء الأحياء هو كل تغير يحدث في بنية الكائن الحي أو وظائفه يجعله أقدر على الاحتفاظ بحياته وتخليد نوعه، ومن الأمثلة على هذا التكيف البيولوجي دفاع الجسم عن نفسه إن اقتحمه "جسم" غريب، وازدياد عدد كريات الدم الحمراء عند من يسكنون قمم الجبال، وقيام بعض مناطق المخ السليمة بوظائف مناطق أخرى أصابها التلف، وتغير لون الحرباء بما يتمشى مع لون المكان الذي تختبئ فيه، وظاهر من هذا أن التكيف البيولوجي آلي يحدث على غير علم من الفرد أو إرادة منه.

والتكيف عند علماء النفس أو "التكيف النفسي" هو محاولة الفرد إحداث نوع من التواؤم والتوازن بينه وبين بيئته المادية أو الاجتماعية ويكون ذلك عن طريق الامتثال للبيئة أو التحكم فيها أو إيجاد حل وسط بينه وبينها هو قدرة الفرد على تغيير سلوكه أو بيئته بما يناسب الظروف والمواقف الجديدة فمن صور التكيف.(٢٣)

أن ينتقل الفرد من مكان إلى آخر هرباً من لفح الشمس أو طلباً للرزق، أو أن يتنازل عن رأيه في مناقشة حامية يرى أن لا فائدة من المضي فيها،

أو أن يحصن نفسه ضد مرض معد، أو أن يؤجل زواجه حتى يستقر في عمل مناسب ومن أمثال ذلك أيضا تكيف القروي لجو المدينة، وتكيف الطلبة الجدد لجـو الجامعـة، وتكيف الثرى لفقر مفاجئ، أو المريض لجو المستشفى الذي انتقل إليه.

كذلك حال الطفل الذي ابتلى بوالدين أصمين فكان إذا بكى بكي من دون صوت بعد أن عرف أن الجهر بالبكاء لا يغنى في مثل حالته شيئا.

أو يـبدو التكيف في تغيير الفرد لبيئته نفسها كأن يبيد ما في منزله من حشرات، أو أن يرغم من يناقشه على التنازل عن رأيه، أو كأن ينقل الرئيس أحد المشاغبين من مرءوسيه إلى عمل آخر.

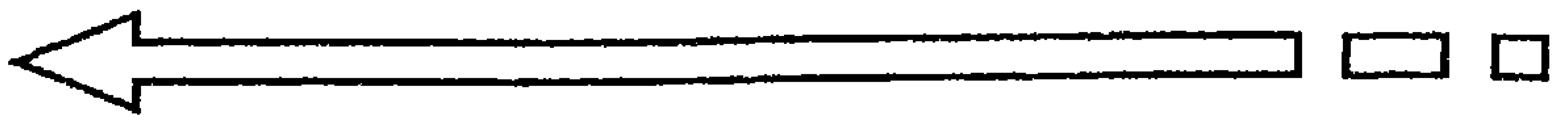
والتكـيف كما رأينا عملية مستمرة موصولة، فلا تكاد تخلو لحظة من حياتنا من عملية تكيف.

لذا نستطيع أن نقول إن كل سلوك يصدر عن الفرد ما هو إلا نوع من التكيف، غير أن هذا لا يعنى أن كل سلوك يؤدى إلى التكيف السليم. على أنه يـبدو بصورة واضحة حين تعرض للفرد مشكلة أي موقف جديد غير معهود لا تكفى لحله خبرات الفرد السابقة أو سلوكه المألوف.(٢٤)

ولئن نجح الفرد في التكيف لبيئته المادية والاجتماعية قيل إنه "متوافق" adapted فـإن أخفـق فهو "سيئ التوافق". مجالات عدة فهناك سوء التوافق الاجتماعي، وسوء التوافق المهني والأسري والتعليمي والديني.

خامساً: أهمية دراسة علم النفس:

لماذا ندرس علم النفس؟ أو ما هي الفوائد التي نجنيها من دراستنا لهذا العلم؟



١- يعتبر علم النفس من أهم العلوم الإنسانية التي تسعى لرفاهية الفرد وسعادته، وقد أصبحت دراسة هذا العلم ضرورية لكل إنسان لأهميته في زيادة القدرة الإنتاجية للفرد وتحديد العلاقات الإنسانية في ميادين العمل والإنتاج وحل مشكلات الأفراد والجماعات.

٢- نظراً لأن هذا العلم يبحث في سلوك الإنسان في صوره المختلفة وما يقوم وراء هذا السلوك من دوافع واستعدادات كما يفسر لنا كيف نتذكر وكيف نتعلم وكيف نفكر وغير ذلك من العمليات العقلية العليا فإن دراسته محببة إلى النفس.

ويميل بعض الناس إلى دراسته لأنهم يريدون أن يعرفوا أنفسهم ويحلون مشكلاتهم النفسية.

٣- يميل كثير من الناس إلى دراسة علم النفس لأنه يفتح مجالاً جديداً للاستزادة من العلم وإشباع رغباتهم في المعرفة ويجد هؤلاء في فهم مصطلحات العلم الجديدة ما يزيد قدرتهم على المناقشة العلمية والتفكير المنطقي ومسايرة التقدم الاجتماعي ويشجعهم على ذلك ما يجدون الآن من انتشار حقائق علم النفس وتطبيقاته في كل نواحي الحياة.

٤- يرغب الآباء في دراسة علم النفس لأنه يساعدهم على فهم شخصية أبنائهم بمظاهرها المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ويتيح لهم التعرف على الفروق الفردية بين الأبناء فلا يكلفونهم ما لا طاقة لهم به.

٥- وكثيراً ما نجد بعض الناس شغوفين بدراسة علم النفس لأسباب مختلفة، فمنهم ما يميل لدراسة علم النفس بحكم الحاجة إليه في المهن التي سيعملون بها ومن أمثلة ذلك:

* يهدف المدرسون من دراستهم لعلم النفس إلى التعرف على قوانين التعلم ونظرياته والعوامل التي تساعد على سرعة التعلم وتكوين العادات الصالحة والتعرف على خصائص نمو الطفل وصفاته المميزة في كل مرحلة من مراحل نموه والإفادة من تلك الخصائص في وضع البرامج والمناهج الملائمة له بحيث يعطي الأنواع المختلفة من الخبرات في الوقت المناسب.

* تساعد دراسة علم النفس رجال الصناعة في المؤسسات والشركات على اختيار العمال الذين تتوافر فيهم الاستعدادات والقدرات والميول للأعمال المختلفة ومعرفة الظروف المناسبة للعمل والاحتياطات المطلوبة لوقاية العمل من الحوادث بالإضافة إلى رفع روحهم المعنوية مما يعمل على زيادة الإنتاج.

* ولأهمية علم النفس في القوات المسلحة تطبق حقائقه في وحدات الجيش المختلفة، حيث يوزع الأفراد على الأسلحة التي تتفق وقدراتهم بالإضافة إلى الاستفادة من هذا العلم في تخطيط أحسن الوسائل لتدريب الجنود وتهيئة جميع الظروف التي تساعد على قيامهم بواجبهم الوطني.

* وما ذكرناه ليس إلا مجرد أمثلة وهو قليل من كثير من الميادين والمجالات التطبيقية الممكنة لعلم النفس إذ لا يكاد يوجد جانب من جوانب حياتنا المعاصرة إلا ويستفيد بشكل مباشر أو غير مباشر من تطبيقات علم النفس.

أهمية علم النفس في الخدمة الاجتماعية:

يسعى علم النفس كما تسعى الخدمة الاجتماعية إلى هدف واحد هو العمل علي توفير السعادة للأفراد والجماعات وتحقيق التوافق السليم مع البيئة عن طريق دراسة قدرات وإمكانيات الأفراد وحسن استغلالها.

ومن الثابت أن العامل النفسي هو المحور الذي تتركز حوله مهمة الأخصائي الاجتماعي لأن الخدمة الاجتماعية تقوم على أساس تحليل القوى الفعالة في مجال البيئة ومعرفة الدوافع المؤثرة في السلوك والاتجاهات النفسية ومحاولة إحداث التغيرات الممكنة في هذه القوى مما يؤدي إلى توافق الفرد وشعوره بالرضا والسعادة.

أ- خدمة الفرد:

أساس خدمة الفرد يقوم على تبصيره بمشكلاته وتشجيعه على الاعتماد على نفسه في إصلاح أحواله وإبراز نواحي قوته وأن نزيده دراية بالعوامل المختلفة الفعالة في بيئته ويواجه أخصائي خدمة الفرد مشكلات الأطفال المشكلين- الأحداث والمنحرفين- ذوي العاهات وحالات الأمراض الجسمية النفسية والعقلية مع العلم بأنه لا توجد مشكلة فردية صرفة فكل مشكلة لها آثارها على الأفراد المحيطين بالفرد وعلاجه يتوقف على معونة الغير وإصلاحهم أحياناً.

ب- خدمة الجماعة:

الفرد يعيش في جماعة وينصهر في المجتمع بما يحويه من قيم وعادات ونظم اجتماعية وعلاقات ومهارات وينتقل الطفل من مجتمع الأسرة إلى مجتمع المدرسة ثم المجتمع الأوسع.

ولكل جماعة شخصيتها والعوامل الفعالة في تماسكها. أو تفككها ومشكلات الجماعة تحتاج إلى الإلمام بسيكولوجية العقل الجمعي وتكوين الاتجاهات النفسية ودراسة القيادة والتبعية، ويمكن للأخصائي عن طريق علم النفس أن يساعد على توجيه الحياة الاجتماعية للجماعة والعمل على رفاهية أفرادها.

ج- الخدمة الاجتماعية في الأسرة:

الأسـرة مجـتمع مصغر إصلاحها يقلل من المشكلات الاجتماعية فيما بعد، ولا يتوقف هذا الإصلاح على تحسين الأحوال المادية والصحية والثقافية- إن العوامل النفسية لا تقل أهمية عن تلك العوامل في النهوض بالأسرة، ومن هـنا تبرز أهمية الإرشاد النفسي للأسرة في مراحل تكوينها سواء فيما يتعلق باختـيار الأزواج والـزوجات أو كيفـية المعاشرة الزوجية السعيدة أو تربية الأبناء أو فض المنازعات العائلية أو العلاقة بالأقارب... إلى غير ذلك.

سادساً: أهداف علم النفس:

لعلم النفس – شأنه في ذلك شأن العلوم الأخرى – أهداف ثلاثة:

١- فهم السلوك وتفسيره .

٢- التنبؤ بما سيكون عليه السلوك

٣- ضـبط السـلوك والتحكم فيه بتعديله أو توجيه أو تحسينه أو العمل على إزالته. (٢٥)

فالهدف الأول والنظري لعلم النفس هو جمع وقائع وصوغ مبادئ عامة وقوانين يمكن بها فهم السلوك وتفسيره: فهم الدوافع التي تحركنا وتحرك غيرنا من الناس، فهم نواحي القوة والضعف في شخصياتنا وما لدينا من استعدادات وإمكانـيات خافية علينا، ومعرفة أسباب ما يبدو في سلوكنا أو سلوك زملائنا أو أطفالـنا من انحراف وزيغ، ثم الكشف عن العوامل التي تفسد تفكيرنا، أو تعطـل عملية التعلم لدينا أو تميل بنا إلى شرود الذهن أو تجعلنا ننسى كثيراً مما حصلناه ووعيناه.

بـل يعيننا علم النفس على فهم أصول كثير من المشكلات الاجتماعية والقومـية، وكثيـر من المذاهب والتيارات الفكرية المغربة، وذيوع الجريمة،

والـتفكك الخلقي، والتعصب السلالي، والصراع الصناعي، والتناحر الدولي، والقلـق المتفشي بين الناس. ثم إن فهم الظاهرة ومعرفة أسبابها وخصائصها يعين على التنبؤ بحدوثها وعلى ضبطها والتحكم فيها. وهذان هدفان عمليان من أهداف العلم، كل علم، فإذا عرفنا أسباب الفيضان مثلا استطعنا أن نتنبأ بحدوثه وأن ندبـر للمسـتقبل قبل مواجهته، وإذا عرفنا استعداد فرد لمهنة أو دراسة معيـنة، وعدم استعداده لمهنة أو دراسة أخرى، تسنى لنا أن نجنبه الفشل من إقحامه في مهنة أو دراسة ليس مؤهلا لها، وإذا عرفنا أن التربية القاسية في عهـد الطفـولة تمهد الطريق لإصابة الفرد بمرض نفسي في مستقبل حياته، استطعنا أن نتنبأ بالمصير النفسي لطفل نشأ على هذه التربية، وأن نبتعد عنها فـي تربية أطفالنا وإذا عرف المعلم الدوافع اللازمة لحمل التلاميذ على التعلم الجيد استطاع استغلالها وتنميتها لتحسين عملية التعليم.[٢٦]

إن المسـتقبل المجهول يثير المخاوف دائما. والتماساً للأمن زاد تطلع الإنسان إلى كشف الغطاء عن ذلك المستقبل المجهول. فإن لم يكن لديه (علم) يركن إليه لجأ إلى قارئ الكف، وضارب الرمل، وفاتح الودع، وحاسب النجوم.

على هذا النحو يستطيع علم النفس أن يعين الإنسان على أن يكون أكثر أمـناً وتسـامحا وسعادة وإنتاجا. إن التقدم العلمي الحديث لم يحل دون وقوع كارثتـين عالميتين خلال نصف قرن من الزمان. والسلام يتطلب تغيير القيم الخلقية الأساسية لأفراد المجتمع وتعديل بعض دوافعهم وأهدافهم.

سابعاً: علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى:

علـم الـنفس علم وصفي تقريري يصف السلوك ويفسره على ما هو علـيه، ولا يضـع معايير للسلوك والتفكير والتذوق كما تفعل علوم المنطق والأخلاق والجمال. فإذا كان علم المنطق يعلمنا كيف ينبغي لنا أن نفكر على

نحـو يعصمنا من التناقض في التفكير ويكفل لنا الوصول إلى نتائج تلزم عن مقـدماتها فعلم النفس يقتصر على وصف الطريقة التي تتم بها عملية التفكير بالفعـل. وإذا كـان علم الأخلاق يعلمنا كيف ينبغي لنا أن نسلك إن أردنا أن نكـون قـوما صالحين فعلم النفس يدرس السلوك الفعلي، خيرا كان أم شرا. وإذا كـان علـم الجمال يضع معايير للتذوق في الفنون والآداب، فعلم النفس يدرس ما نتذوق بالفعل جميلا كان أم قبيحا. وبعبارة أخرى فعلم النفس كغيره من العلوم الوصفية الأخرى يدرس ما هو كائن لا ما ينبغي أن يكون، يدرس ما هو واقع لا ما هو واجب. (٢٧)

ولعلـم الـنفس صلات وثيقة بعلم الأحياء وعلم وظائف الأعضاء وعلم الاجـتماع فسـلوكنا يـتوقف إلى حد كبير على تكويننا البيولوجي: الجسمي والعصبي والغدي وعلى ما ورثناه من استعدادات فطريه. ومن المحقق أن هناك صلة بين الذكاء والمواهب الخاصة والمهارات الحركية وبين الجهاز العصبي. كمـا أن الإضطراب في مفرزات الغدد الصم أو التلف الذي يصيب المخ قد يكون له أثر خطير في شخصية الفرد وصحته النفسية.(٢٨)

ومن ناحية أخرى يجب ألا ننسى ما للمجتمع والثقافة السائدة فيه من أثر عمـيق في شخصية الفرد وتفكيره وسلوكه. فلو كنا نشأنا في هضاب التبت، أو أواسط استراليا، أو على بطائح نهر الفولجا في زمهرير الشمال، لكنا اليوم نلـبس غير ملابسنا، ونأكل غير طعامنا، ونسكن في غير مساكننا ولكانت لنا عـادات وتقاليد ومثل تختلف في الكثير عما نحن عليه بل ولا اختلفت نظرتنا إلـى الكون وموضعنا منه اختلافا كبيرا. بل إن ثقافة المجتمع تؤثر في طرق تفكير أفراده وطرق تعبيرهم عن انفعالاتهم، وفيما يتعلمون من معايير الخير والشر، والمباح والمحظور، والعدل والظلم. وكذلك فيما يكتسبون من معلومات ومهارات وعواطف وأذواق.

إن سلوك الإنسان يصدر عن كائن حي يعيش في مجتمع، فلا بد لفهمه وتفسيره من معرفة شروطه العضوية وشروطه الاجتماعية. ويساعدنا علم الأحياء وعلم وظائف الأعضاء على معرفة شروطه العضوية، في حين يعيينا علم الاجتماع على فهم شروطه الاجتماعية. لذا يعتبر علم النفس من العلوم الطبيعية ويرتبط ارتباطا وثيقا بالعلوم البيولوجية والعلوم الاجتماعية.

ثامناً: مجالات علم النفس وفروعه:

كان علم النفس في الماضي يقتصر على دراسة 'لإنسان الراشد الكبير ذي البشرة البيضاء، غير أن اتساع آفاقه وتعدد مسائله اضطراه إلى التخصص والتفرع كما فعلت علوم الطب والهندسة والفزيقا، فظهرت له فروع نظرية مختلفة.

أ- فروع علم النفس النظرية:

وهي فلا تهدف إلى نفع مباشر أو حل مشكلة عملية، بل إلى العلم لمجرد العلم، أي إلى مجرد الكشف عن المبادئ والقوانين التي تهيمن على السلوك، ومن اظهر الفروع النظرية:

١ - علم النفس العام:

يستهدف الكشف عن المبادئ والقوانين التي تفسر سلوك الناس بوجه عام - سلوك الإنسان لا الحيوان، الراشد لا الطفل، السوي لا الشاذ. وهو أساس جميع الفروع الأخرى.

٢ - علم النفس الفارق:

يدرس ما بين الأفراد أو الجماعات أو السلالات من فوارق في الذكاء أو الخلق أو الشخصية أو الاستعدادات والمواهب الخاصة، كما يدرس أسباب

هذه الفوارق ونتائجها مستنداً إلى الحقائق التي يكشف عنها علم النفس العام. فإذا كان علم النفس العام يبين لنا كيف تتشابه الأفراد، فعلم النفس الفارق يبين لنا كيف يختلفون، وإلى أي حد يختلفون. وإلى أي حد يختلفون.(٢٩)

٣ – علم النفس الارتقائي (سيكولوجية النمو):

يدرس مراحل النمو المختلفة التي يجتازها الفرد في حياته، والخصائص السيكولوجية لكل مرحلة، والمبادئ العامة التي تصف مسيرة هذا النمو والارتقاء. ومن فروعه: علم نفس مرحلة الرضاعة، وسيكولوجية الطفل، وسيكولوجية المراهقة، وسيكولوجية مرحلة الرشد، وسيكولوجية الشيخوخة.(٣٠)

٤ – علم النفس الاجتماعي:

يدرس سلوك الأفراد والجماعات وهم تحت تأثير المواقف الاجتماعية المختلفة. وبعبارة أخرى فهو يدرس الصور المختلفة للتفاعل الاجتماعي– أي التأثير المتبادل– بين الأفراد بعضهم وبعض، وبين الجماعات بعضها وبعض وبين الأفراد والجماعات: بين الآباء والأبناء، بين التلاميذ والمدرسين، بين العمال وصاحب العمل، أو بين العمال بعضهم وبعض، بين المعالج والمريض بين الرئيس ومرءوسه. ويجب التمييز بينه وبين علم الاجتماع الذي يدرس حياة الجماعة والتنظيم الاجتماعي خاصة في المجتمعات اللا أمية، كما يهتم بدراسة المشكلات الاجتماعية وطرق حلها وإصلاحها كالطلاق والبطالة وذيوع الجريمة.(٣١)

٥ – علم نفس الشواذ:

يبحث في نشأة الأمراض النفسية والأمراض العقلية (الجنون) وضعف العقل والأجرام وأسبابها المختلفة، مع محاولة وضع أسس لعلاجها. ويجب

التمييز بينه وبين "الطب النفسي" الذي هو فرع من الطب يقوم على دعامتين مـن الطب وعلم نفس الشواذ، ويختص بفحص الاضطرابات النفسية والعقلية المخـتلفة وعلاجهـا عمليا ورعايتها والوقاية منها. وسيتضح لنا فيما بعد أن فهم الظواهر الشاذة يلقى كثيرا من الضوء على الظواهر السوية.[٣٢]

٦ – علم نفس الحيوان:

يـبحث في سلوك الحيوانات المختلفة، ويحاول الإجابة على أسئلة مثل: هل تستطيع الحيوانات أن تفكر؟ ما مدى قدرتها على التعلم؟ ألديها قدرة على التذكر، وما مداه؟ أتشترك مع الإنسان في بعض الدوافع؟ هل يختلف ذكاءها عن ذكاء الإنسان في الدرجة أم في النوع؟

٧ – علم النفس المقارن:

يقـارن سلوك الإنسان بسلوك الحيوان، وسلوك الطفل بسلوك الراشد، وسـلوك الإنسـان البدائي بسلوك المتحضر، وسلوك الشخص السوي بسلوك الشاذ معتل الشخصية.

ب- فروع علم النفس التطبيقية:

علم النفس يستهدف لتحقيق أغراض عملية وحل مشكلات عملية، غير أنهـا لا تقتصـر علـى أن تسـتعير من فروع علم النفس النظري مبادئها وقوانيـنها، بل غالبا ما تصوغ مبادئها مستقلة عن علم النفس النظري بقصد حل مشكلاتها العملية. أي أنها لا تطبق فقط، بل تدرس أيضا. ومنها:

١ – علم النفس التربوي:

يسـتهدف معـونة المعلم أو طالب التربية على الإفادة من مبادئ علم الـنفس وقوانيـنه فـي حـل المشكلات التعليمية والانضباطية المختلفة التي

تعرض له، وفى تكييف عملية التعلم وفق مبادئ التعلم وقوانينه. ويكون ذلك عن طريق تزويده بمعلومات علمية عن طبيعة المتعلم وخصائصه في مراحل نموه المختلفة، وعن طبيعة عملية التعلم والعوامل التي تسهلها أو تعطلها، وعن سيكولوجية المعلم وأثره في عملية التعليم ثم عن سيكولوجية تدريس المواد المختلفة.(٣٣)

٢ – علم النفس الصناعي:

يستهدف رفع مستوى الكفاية الإنتاجية للعامل أو للجماعة العاملة وذلك عن طريق حل المشكلات المختلفة التي تغشى ميدان الصناعة والإنتاج حلا علميا إنسانيا يقوم على مبادئ علم النفس ومفاهيمه، ويحرص على راحة العامل وكرامته حرصه على زيادة إنتاجه، إنه يرمى إلى تهيئة جميع الظروف المادية والاجتماعية التي تكفل إنتاج أكبر مقدرا من أجود نوع، في أقصر وقت، وبأقل مجهود، وأكبر قدر من إرضاء العامل وارتياحه. فمن الموضوعات التي يدرسها: التوجيه المهني والاختيار المهني والتدريب الصناعي وتحليل الأعمال الصناعية المختلفة، وأثر الإضاءة والتهوية ودرجتي الحرارة والرطوبة في الإنتاج، هذا إلى مشكلات التعب الصناعي وحوادث العمل وطرق الأمن الصناعي، فضلا عن اهتمامه مشتركا مع علم النفس الاجتماعي بموضوع العلاقات الإنسانية في ميدان الصناعة بين العمال وأصحاب العمل، وبين العمال بعضهم وبعض.(٣٤)

٣ – علم النفس التجاري:

يهتم بدراسة دوافع الشراء وحاجات المستهلكين غير المشبعة وتقدير اتجاهاتهم النفسية نحو المنتجات الموجودة في السوق. كما يدرس سيكولوجية البيع ويهتم باختيار عمال البيع، وطرق تأثير البائع في المشترى من حيث

تـزكية السـلعة فـي نظره ومواجهة اعتراضاته، وتحطيم مقاومته، وانتهاز اللحظـة السـيكولوجية المناسـبة لإتمـام الصـفقة، هذا فضلا عن اهتمامه بسـيكولوجية الإعـلان: تصـميم الإعـلان ونوعه وحجمه ولونه وموضعه ومـرات تكـراره وذلك على أساس أن الإعلان الجيد هو الذي يسهل تذكرة عـند الحاجـة، والذي يوحي إلى المستهلك بأنه في حاجة بالفعل إلى السلعة موضع الإعلان.

٤ – علم النفس الجنائي:

فـرع تطبيقـي من علم نفس الشواذ، يدرس العوامل والدوافع المختلفة التـي تتضافر على أحداث الجريمة، ويقترح أنجح الوسائل لعقاب المجرم أو علاجه أو إصلاحه.

٥ – علم النفس القضائي:

يدرس العوامل النفسية الشعورية واللاشعورية التي يحتمل أن يكون لها أثـر فـي جميع من يشتركون في الدعوى الجنائية: القاضي والمتهم والدفاع والمجني عليه والمبلغ والشاهد والجمهور. فهو يبحث في الظروف والعوامل التـي تؤثـر فـي القاضي من حيث تقديره للأدلة واستنتاجه وحكمه وتقديره للعقـوبة كـذلك يـبحث في العوامل التي تحمل المتهم أو الدفاع على إخفاء الحقـيقة، أو الغلـو في طلب الرحمة وتخفيف المسئولية عن المتهم هذا إلى اهـتمامه بدراسـة "الشهادة" وقيمتها والعوامل المختلفة التي تؤثر في ذاكرة الشـاهد فتجعله يحرف ما يقول على غير قصد منه. وهو إلى ذلك يبحث في أثـر الـرأي العام والصحافة والإذاعة وما يتردد بين الناس من إشاعات في توجيه الدعوى.[٣٥]

٦ - علم النفس الحربي:

تستعين الجيوش الحديثة بخبراء نفسيين لوضع كل عامل بالجيش في العمل أو المكان الذي يتناسب مع ذكائه واستعداداته وسمات شخصيته.

ثم تدريب هؤلاء جميعا بالطرق العلمية على إتقان أعمالهم في أقصر وقت وبأقل جهد. كما تستعين بهم لدعم الروح المعنوية في الجيش، وتحسين العلاقات الإنسانية، بين فرقة وأفراده، وكذلك لمحاربة الدعايات والإشاعات الضارة ومقاومة أثر الحرب النفسية وكيفية مواجهة المفاجآت، والتغلب على القلق أثناء انتظار الهجوم.

٧ - علم النفس الكلينيكي:

يشترك السيكولوجي الكلينيكي مع الطبيب النفسي في تشخيص الأمراض النفسية والأمراض العقلية وعلاجها. والقياس السيكولوجي جزء هام من وظائف الخبير الكلينيكي. ويقصد به ملاحظة وتحليل وتقدير ما لدى المريض من ذكاء وقدرات عقلية وسمات خلقية واتجاهات نفسية وأعراض مرضية كمستوى القلق والاكتئاب والعدوان إلى غير تلك من الصفات التي لو أضيفت إلى الفحص الجسمي للفرد ودراسة حالته الاجتماعية.

٨- علم النفس التجريبي:

يضم هذا المجال علماء النفس الذين يستخدمون المناهج التجريبية لدراسة موضوعات محددة مثل: الاستجابة للمنبهات الحسية، الإدراك والتعلم والتذكر والاستجابات الانفعالية، والدوافع (كالإجابة عن السؤال: كيف يصبح الناس مدفوعين للعمل؟ هل الدافع الرئيسي هو الجوع أو الرغبة في النجاح في الحياة). ويعمل علماء النفس التجريبي أيضاً مع الحيوانات، ويحاولون

أحيان الربط بين السلوك الحيواني والإنساني، ويدرسون الحيوانات أحياناً أخرى، بهدف مقارنة سلوك مختلف الأنواع (وهذا هو علم النفس المقارن)، ويهتم علماء النفس التجريبي بتطوير مناهج دقيقة للقياس والضبط.

٩- علم نفس الشخصية:

يدرس الفروق الفردية بين الناس في سمات الشخصية وأبعادها، وطرق تصنيف الأفراد، كما يهتم بدراسة تركيب الشخصية ومحدداتها وطرق قياسها.

١٠- علم النفس الإرشادي:

يهدف إلى مساعدة الأسوياء الذين يواجهون مشكلات توافقية هينة نتيجة تعرضهم لمواقف عصيبة، ولكنهم لا يعدون مرضى أو مضطربين بالمعنى الدقيق للمصطلح، بل يخشى أن يقعوا فريسة الاضطراب إذا تركوا دون مساعدة أو إرشاد. وهذه المواقف العصيبة قد تكون خاصة بالعمل أو التعليم أو التوافق الجنسي والزواج أو الحياة الأسرية أو العلاقات الشخصية مع غيرهم. والهدف هنا وقائي أكثر منه علاجي في معظم الحالات، ويعمل في علم النفس الإكلينيكي وعلم النفس الإرشادي معاً وهناك تداخل بينهما إلا حد معين، حوالي ٥٥% من مجموع علماء النفس الأمريكيين.

١١- علم النفس البيئي:

يدرس مشكلات الضوضاء والتلوث بالنسبة للماء والهواء والدخان، كما يهتم بدراسة الازدحام الزائد، والتصميم المثالي لأماكن العمل والحياة، كل ذلك من الناحية السيكولوجية، ويعتمد هذا التخصص الحديث على كل من علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الهندسي.

١٢- مجالات أحدث:

بالإضافة إلى الميادين السابق ذكرها منذ قليل فقد ظهرت في الآونة الأخيرة تخصصات أخرى تعد مجالات تطبيقية وفرصاً جديدة للعمل بالنسبة إلى علماء النفس، وأهمها ثلاثة كما يلي:

أ- علم النفس الشرعي:

يعمل المتخصصون فيه من خلال الأجهزة القانونية والقضائية مؤسسات الإصلاح كالسجون، وذلك كالعمل مستشاراً لأقسام البوليس والضباط المكلفين بمراقبة المذنبين المطلق سراحهم على سبيل التجربة، وذلك بهدف زيادة فهمهم للمشكلات الإنسانية من النوع الذي يتحتم عليهم التعامل معه، وكذلك العمل مع نزلاء السجون وعائلاتهم، والمشاركة في القرارات التي تصدر بشأن شخص متهم: هل هو كفء من الناحية العقلية ليواجه المحاكمة. هذا فضلاً عن إعداد التقارير النفسية التي تساعد القضاة في الحكم على المتهمين.

ب- علوم الحاسب:

يضع علماء النفس في هذا المجال خطة لتحليل البيانات للتجارب الضخمة ذات النطاق الواسع، وكذلك مختلف أنواع المسح Survey التي تتطلب حسابات معقدة لا يمكن إنجازها إلا عن طريق الحاسب فقط.

ج- الذكاء الصناعي:

يهدف هذا الميدان الفرعي الجديد إلى تطوير الآلات الحاسبة والإنسان الآلي Robot والتي يمكن أن تنجز الأعمال العقلية التي تعد خاصة للفكر الإنساني ومميزة له.

مراجع الفصل الثاني

١- أحمد زكي صالح: علم النفس التجريبي، القاهرة، دار النهضة المصرية، ١٩٨١.

٢- أحمد عكاشة: الطب النفسي المعاصر "الدراسات الواقعية". القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٩.

٣- حامد عبد السلام زهران: الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤.

٤- حامد زهران، محمد المليجي، محمد عبد الظاهر الطيب: الصحة النفسية، وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٦.

٥- حسام الدين عزب: العلاج السلوكي الحديث- تعديل السلوك- أسسه النظرية وتطبيقاته العلاجية والتربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨١.

٦- سعد جلال: الصحة العقلية- الأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية. القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٠.

٧- سيد محمد غنيم: سيكولوجية الخصية- محدداتها- قياسها- نظرياتها. القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٥.

٨- صلاح مخيمر: المدخل إلى الصحة النفسية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩.

9- Langfeldt, T. Sexual development in children . In H . Cook & H . Howells (Eds) Adult sexual interest in children . London " Academic Press. 1981.

10- Larson, r., & Richards, M.H. Daily companionship in later chidhood and early adolescence: Changing developmental contexts. Child Cevelopment, 1991.

١١- عبد العزيز القوصي: أسس الصحة النفسية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط٧، ١٩٦٩.

١٢- عزيز حنا داوود، وأخرون: الشخصية والصحة النفسية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢.

١٣- عزيـــز حنا، محمد عبد الظاهر الطيب، ناظم العبيدي: الشخصية بين السوية والمرض. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١.

١٤- محمد عبد الظاهر الطيب: الوسواس القهري- تشخيصه- علاجه، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١٥- ـــــــــــــــ : تيارات جديدة في العلاج النفسي ، القاهرة ، دار المعارف، ١٩٨١.

١٦- ـــــــــــــــ : مبادئ الصحة النفسية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٤.

١٧- مصـــطفى فهمي: الصحة النفسية في المدرسة والمجتمع، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٦٣.

١٨- ـــــــــــ: الدوافع النفسية، القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٦٨.

١٩- هـــول ل. ولينزي ج: ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون: نظريات الشخصية، القاهرة، دار الشايع للنشر، ط٢، ١٩٧٨.

20- Martinez, G. A ., Dodd, D. A., & Samaltgedes, J. Milkfeeding patterns on the United States during the first twelve months of life Pediatrics 1981.

21- Masselam , V . S., Marcus, F. F., & Stunkard, C. L. Parent-adolescent communication, family functioning and school perfor-mance. Adolescence, 1990

22- Loehlin, J . C. Fiting herdity-environment models jointly to twin and adoption data from the California Psychological inventory. Behavior Genetics. 1985.

23- Lollis, S.P.Effects of maternal behavior on toddler behavior during separation. Child Development, 1990.

٢٤- احمــد زكــي صالح: علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٩.

٢٥- جابــر عــبد الحمــيد جابر: الذكاء ومقاييسه، القاهرة، دارة النهضة العربية، ١٩٧٥م.

٢٦- احمد محمد عبد الحالق: أسس علم النفس، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ١٩٩٢م.

٢٧- جابــر عبد الحميد، احمد خيري كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٨.

٢٨- احمد محمد عبد الخالق: أسس عم النفس، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٢.

٢٩- إمــام مصــطفى سيد وصلاح الدين حسين الشريف: اختبار الشخصية الذي واسع المدى، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٩٨٨.

٣٠- ســيد احمــد عــثمان، علم النفس الاجتماعي التربوي (جزأن)، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠، ١٩٧٣.

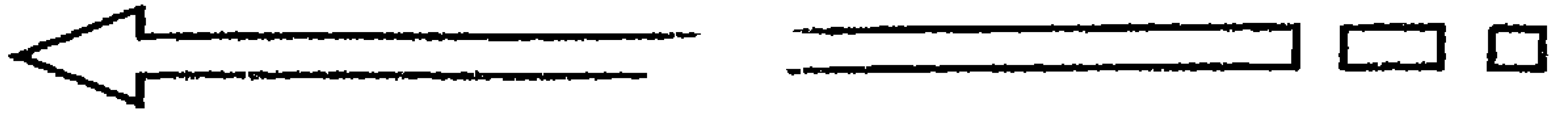
31- Kohler , W., Gestalt Psychology, The New American Library, (Amentour Book) , N.Y 1959

٣٢- احمــد زكــي صالح: علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٩.

33- Knox, D., & Wrlson, K. Dating behavior of university students, Family Relations, 1984.

٣٤- عبد الستار إبراهيم: سيكولوجية التعليم، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٥.

٣٥- مصطفى فهمي: في علم النفس، القاهرة، دار الثقافة (بدون تاريخ).



الفصل الثالث

مدارس علم النفس والنظريات المرتبطة بها

أولاً: المدرسة السلوكية.

ثانياً: مدرسة التحليل النفسي.

ثالثاً: المدرسة الوظيفية.

رابعاً: المدرسة البنائية.

خامساً: مدرسة الجشطلت.

- مراجع الفصل الثالث.

الفصل الثالث

مدارس علم النفس والنظريات المرتبطة بها

أولاً: المدرسة السلوكية:

مؤســـس هذه المدرسة العالم الأمريكي (واطسون Watson) وقد كان لدراســـته وجهـــوده أن أصبحت هذه المدرسة من أشهر المدارس الأمريكية. وكـــان لهذه المدرسة الأثر في إثراء علم النفس. ولقد ساعد على ظهور هذه المدرسة الاتجاهات التي نادت بالموضوعية في علم النفس والابتعاد عن المناهج التـــي تعتمد على الذاتية والاستبطان، حيث أعتبر (واطسون) أن السلوك هو المصدر الأساسي للمعارف السيكولوجية لذلك فهو أنكر منهج الاستبطان وركز على تطبيق أساليب البحث العلمي.

وأيضا ساعد على ظهور المدرسة السلوكية ظهور دراسات عديدة في دراسة السلوك عند الحيوان والتي أسهمت في ظهور علم نفس الحيوان على يد (دارون، رومانس، مورجان، لوب). وأيضا ساعد على ظهور هذه المدرسة الوظيفـــية الأمـــريكية حيث كان السلوكيين التابعين للمدرسة الوظيفية يميلون بقـــوة إلـــى الاتجاه الموضوعي للسلوك، ويعتبر (مكدوجل) وهو أحد ممثلي المدرســـة الغرضية قد عرف علم النفس بأنه العلم الموضوعي للسلوك رغم أنـــه كـــان ضد (واطسون). وأيضا قد كان للعالم الروسي (ششنوف) مؤسس المدرســـة فـــي علـــم النفس كانت منهجيته وفلسفته تطابق تماما موضوعية (واطسون) مؤسس المدرسة السلوكية.

وهكـــذا نـــرى أن المدرســـة السلوكية قد ازدهرت بفضل الاتجاهات الموضوعية في علم النفس، وكذا ظهور الدراسات العديدة في علم نفس الحيوان، وظهور المدرسة الوظيفية التي تميل إلى الاتجاه الموضوعي للسلوك، وأخيراً

تطابق منهجية وفلسفة المدرسة الروسية مع موضوعية (واطسون) في دراسة السلوك.

ومن العلماء الذين أسسوا هذه المدرسة نذكر منهم:

أ- واطسون Watson :

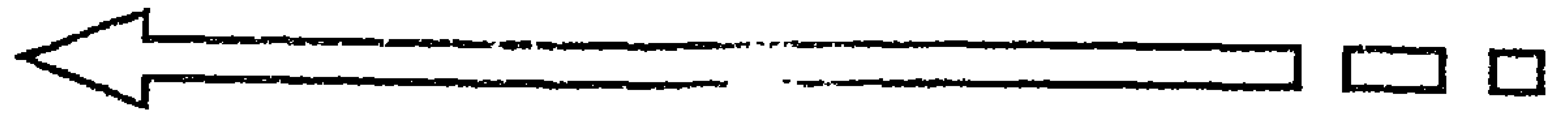
وهو من ألمع وأنشط علماء علم النفس ودرس في جامعة شيكاغو حيث اتجـه إلى دراسة علم النفس التجريبي والفسيولوجي وحصل منها على درجة الدكتوراه، وكانت دراساته وتجاربه على الحيوانات لأنه يرى أن إجراء التجارب على الحيوانات يوصلنا إلى ملاحظات علمية دقيقة. وهكذا تركزت اهتماماته ودراساته في علم النفس الحيوان، وقد أصدر مؤلفات عديدة في هذا المضمار منها كتاب بعنوان (مقدمة في علم النفس المقارن)، وكتاب (علم النفس من وجهة نظر السلوكية).[١]

وموقف واطسون من علم النفس يتضح في النقاط التالية:

* إن علم النفس هو ذلك العلم الذي يدرس السلوك الإنساني والحيواني المتعلم وغير المتعلم، ولذلك فهو يعد في نظره أن علم النفس فرعاً من العلم الطبيعي.

* وقد رأى "واطسون" أن السلوك يقع ما بين المثير والاستجابة، لذلك لا يمكن وصف السلوك إلا من خلال المثير والاستجابة، كما أنه يمكننا التنبؤ بالاستجابة إذا عرفنا المثير، وكما يمكن التنبؤ بالمثير وذلك إذا ما عرفنا الاستجابة.

* كما حدد واطسون مسلمات لعلم النفس من خلال السلوك والاستجابة على أساس أن السلوك يمكن تحليله من خلال الاستجابة بواسطة مناهج البحث العلمية، وأن الأنشطة والأفعال المكونة للسلوك ما هي إلا إفرازات غدية



وحركات عضلية خاضعة للعمليات الفسيوكيمائية، وأن لكل مثير استجابة خاصة به وأن لكل استجابة مثير مما يؤكد الترابط القوي بين المثير والاستجابة.

* كما أن واطسون ينكر تماماً الغرائز، ويقول أنه ليس هناك ما يدعو بالقول في وجود سلوك غريزي، وأن هذا السلوك الغريزي ما هو إلا نوع من الاستجابة المتعلمة، وأن السبب في إنكار واطسون للغرائز واعتبار السلوك استجابة متعلمة إنما يرجع إلى إصراره في اعتبار التعلم الأساسي في تفسير أي سلوك إنساني.
* ولم يقف واطسون عند حد إنكاره للغرائز بل ذهب أبعد من ذلك بكثير في عدم اعترافه بالخصائص الوراثية وما يتبعها من طاقات ومواهب منكراً أنه ليس هناك طفل موهوب أو مبدع بالوراثة، بل أن البيئة هي المسئولة عن خلق الموهبة والإبداع مشيراً إلى أهمية التدريب في خلق هذه المواهب. ولقد قال واطسون في هذا المضمار قولته الشهيرة أعطني اثنى عشر من الأطفال العاديين الأصحاء وسوف أقوم بتربيتهم وتنشئتهم بطريقتي، وسآخذ أي واحد منهم بطريقة عشوائية وأدربه ليكون طبيباً ومحامياً أو فناناً أو تاجراً أو حتى شحاذاً أو لصاً وذلك بغض النظر عن مواهبهم وقدراهم ووراثتهم.
* كما أن واطسون أعطى اهتماماً لعملية التعلم وأنها هي الأساس في تفسير السلوك الإنساني، منكراً بذلك دور الغرائز والإمكانات الموروثة، وهو بذلك يرى أن للتعلم دور أساسي في المدرسة السلوكية مشيراً ومؤكداً إلى أهمية التدريب والتكرار في عملية التعلم.
* أما عن موقف واطسون في الانفعالات، حيث يرى أنها استجابات جسمية لمثيرات معينة مرتبطة بمواقف معينة هي الخوف والغضب والحب وأن

كل انفعال من هذه الانفعالات يؤدي إلى تغييرات جسمية في الإنسان وخاصة في الجهاز الغدي والحشوي. وقد رأي أن الانفعالات سواء في مرحلة الطفولة والمراهقة تتكون بالتعلم الشرطي، كما وأن الكائن يقوم بتعميم استجابته لنفس الأشياء الشبيهة بالمثيرات التي سببت الانفعالات، وقد أكد ذلك واطسون من خلال تجربته التي أقامها على الطفل (ألبرت) حيث أحدث له ارتباطاً بالخوف من الحيوانات عن طريق تقديم أصوات مزعجة عند رؤية الحيوان الأبيض، وكان مجرد رؤية أي حيوان فإن هذه الرؤية تبعث الخوف لدى الطفل، وأيضاً بدأ يخاف من كل الأشياء البيضاء الشبيهة، كالكرة البيضاء، أو لحية رجل بيضاء وذلك من مبدأ تعميم الاستجابة الانفعالية.(٢)

* أما عن رأي واطسون في التفكير، فهو يرى أن التفكير ما هو إلا سلوك حركي حسي، مشيراً إلى أن التفكير هو كلام صامت عن طريق حركات الحنجرة واللسان، أو بعض الحركات التي يبديها الإنسان وهو يفكر مثل هز الكتفين، أو حركات اليد، أو تعبيرات الوجه. وهذا بالطبع منطقي للغاية حيث أن معظمنا يجلس ليفكر في موضوع ما فإننا نحادث أنفسنا ونتكلم بصوت غير مسموع ومن هنا يرى واطسون إلى أن الحنجرة هي وسيلة التفكير وأداته.

وهكذا نخلص من سلوكية "واطسون" إلى إنكاره لمنهج الاستبطان واعتماده على الدراسات العلمية الموضوعية، ولقد اعتبر علم النفس فرعاً من العلوم الطبيعية، وقد ركز على حتمية المثير والاستجابة في تفسير السلوك واعتباره- أي السلوك- استجابة متعلمة، وهو بذلك ينكر السلوك الغريزي إنكاراً واعتبر التعلم هو الأساس في تفسير السلوك، كما أنكر الوراثة في خلق المواهب والطاقات معطياً الأثر الأكبر للبيئة في خلق المواهب، وأن

الانفعالات ما هي إلا استجابات جسمية لمثيرات معينة لمواقف بيئية، كما أن التفكير في رأيه ما هو إلا سلوك حركي حسي.

وخلاصة القول أن "لواطسن" الأثر الكبير في المدرسة السلوكية خاصة وفي علم النفس قاطبة.

ب- تولمان Toleman :

ويعد من الرواد الذين أسسوا المدرسة السلوكية الجديدة التي هي امتداد طبيعي للمدرسة السلوكية التي أسسها "واطسن"، وكانت دراسته في الهندسة وتحول منها لدراسة علم النفس بجامعة هارفارد وكان من أحد علماء النفس المقارن حيث أجرى دراساته في علم نفس الحيوان، وكانت تتركز هذه الدراسة على تعلم الفئران وأصبح من العلماء السلوكيين ولكنه اختلف عن سلوكية واطسون.

وقد كان موقفه من علم النفس يتمثل في العناصر التالية:

* كان مذهب "تولمان" هو الإيمان بالشعور لدى الكائن الحي، وهذا المصطلح وهو الشعور قد أنكرته مدرسة واطسون السلوكية وربما يعد هذا أحد أوجه الاختلاف بين واطسون، تولمان ولهذا كان مذهبه السلوكية القصدية التي ألف بها كتابه السلوك القصدي وثمة خلاف آخر بين سلوكية تولمان، واطسون، وهو أن الأول أي تولمان لم يعطي اهتماماً لدراسة وتحليل السلوك في صورة مثير واستجابة، الذي اتبعه واطسون، كما أن تولمان أيضاً قد خالف واطسون في أن السلوك نتيجة إفرازات غدية وحركات عضلية يخضع للعمليات الفسيوكيميائية. هذا وقد تشابه تولمان مع واطسون في رفضه لمنهج الاستبطان لعدم اهتمامه بالتجارب الداخلية التي لا يمكن إخضاعها للملاحظة الموضوعية.

* ولقد أسهم تولمان إسهاما واضحا في علم النفس حينما قام بتقديم مفهوم جديد إلـى علـم الـنفس وهي العوامل المتداخلة حيث أثبت أنه بين المتغيرات المسـتقلة والسلوك النهائي للكائن الحي توجد عدد من العوامل المتداخلة الغيـر ملحوظة التي تربط بين المثير والاستجابة والموجودة داخل الكائن الحي، ولذا رأى ضرورة تغيير عبارة (المثير- الاستجابة) لتكون (المثير- الكائن الحي- الاستجابة) لأن العوامل المتداخلة هي تلك العوامل الموجودة داخل الكائن الحي. والتي لا يمكن ملاحظتها وقياسها إلا من خلال سلوك الكـائن الحـي. ومن هذه العوامل المتداخلة مثلاً والتي تربط بين المثير والاستجابة (الجوع) الذي لا يمكن ملاحظته موضوعياً داخل الكائن الحي إلا مـن خـلال سلوك الكائن الحي في كيفية تناوله للطعام والكمية التي سـيتناولها تـدل على حالة الجوع لديه من عدمه. هذا وقد أوضح تولمان بأن هناك خمسة أسباب مؤدية للسلوك تعد بمثابة متغيرات مستقلة لسلوك الكائن الحي وهي المثيرات البيئية، الحوافز الفسيولوجية، العوامل الوراثية، التدريب السابق، السن.(٣)

* أما عن موقف تولمان من التعلم فقد تركزت أبحاثه على الفئران وهو يرى أن سلوك الإنسان والحيوان يمكن تعديلهما من خلال الخبرة التي يكتسبها الكـائن، وهكذا يلعب التعلم دوراً أساسياً في نظرية تولمان السلوكية. هذا وقـد قدم نظرية معرفية في التعلم مؤداها أن الأداء المتصل للكائن الحي يؤدي إلى تكوين علامات متعلمة بين المفاتيح الموجودة في البيئة وتوقعات الكـائن الحي، ويؤكد تولمان أن الحيوان يعرف جزءاً من بيئته، وهذا ما اكتشـفه مـن خلال تجاربه على الفئران بالمتاهة حيث أحضر فأراً جائعاً داخـل متاهة بها عدة مسارات، وهكذا يسير الفأر في هذه المسارات تائها حتـى يجـد الطعـام بالصـدفة البحتة... وهكذا يكتشف الفأر المسارات

الصحيحة داخل المتاهة المؤدية للطعام بعد أن تحرك في مسارات صحيحة وأخـــرى خاطـــئة، وبذلك تتكون خريطة معرفية متعلمة للمتاهة، أي أنه يكون معرفة ببيئة المتاهة أو بأي بيئة أخرى يوضع فيها تمكنه من السير تجاه الهدف من أي نقطة في البيئة الموضوع فيها دون اتباع سلسلة حركية بدنـــية ثابتة. وهكذا تعد نظرية تولمان في تعلم الحيوان إضافة جديدة في علم النفس.(٤)

ج- هل Hull :

أحد العلماء السلوكيين الأمريكي الأصل ويعد من كبار علماء علم النفس المعاصـــر، وبالرغم من الظروف المرضية التي عَاش فيها من شلل في أحد ساقيه، وضعف الإبصار، وتدني المستوى الاقتصادي لأسرته.

وبالـــرغم من كل تلك الظروف إلا أنه استطاع أن يحصل على درجة الدكـــتوراه في دراسة هندسة المناجم التي تحول بعدها إلى دراسة علم النفس مســـتخدماً البحث العلمي في تجاربه، وربما صبغت دراساته في الهندسة في اســـتخدام الرياضة في علم النفس بصورة لم يسبقه فيها أحد من العلماء، ومن ضـــمن أعماله في هذا المجال شارك فيها بعض من زملائه في إصدار كتاب عن (النظرية الرياضية الاستنباطية للتعلم بالاستظهار) وربما كان ذلك أيضاً لاهتمامه بدراسة أعمال العالم الروسي (بافلوف).

ومـــن أهـــم إسهاماته في علم النفس والتي كان لها أكبر أثر في إثراء البحث العلمي كتاباته الشهيرة (مبادئ السلوك)، (نسق السلوك).

ومن أهم إسهامات "هل" في علم النفس والتي توضح بعض العلامات في نظريته السلوكية هي:

* يرى "هل" لكي يصبح علم النفس علماً من العلوم الطبيعية ولكي يتقدم فإنه لابد من استخدام الأسلوب الرياضي في بحوث علم النفس ويجب صياغة السلوك بلغة الرياضة.
* يرى "هل" أن المثيرات البيئية التي يتعرض لها الإنسان واستجابته السلوكية لهذه المثيرات هي التي تحدد السلوك الإنساني الذي هو نتاج التفاعل المستمر بين الكائن والبيئة والذي يؤدي بالإنسان إلى التكيف مع هذه البيئة، قائلاً أيضاً أن السبب في استمرار الحياة للكائن الحي هو تكيفه مع بيئته الفريدة.
* كما وضح "هل" أن الدوافع ليست كما يعتقد البعض أنها موجهات للسلوك وإنما هي تؤدي إلى تقوية السلوك، لأن الذي يؤدي إلى تحريك السلوك هي المثيرات البيئية، كما يرى أيضاً أن هناك نوعين من الدوافع الأولية والبيولوجية أولهما مثل الحاجة إلى الطعام والنوم والشراب والهواء وهذه أشياء لابد من إشباعها لدى الكائن حتى يمكنه الاستمرار في الحياة. بينما المجموعة الأخرى من هذه الدوافع تلك التي سماها "هل" بالدوافع الثانوية المتعلمة، وهي تلك الدوافع المرتبطة بالمثيرات البيئية.
* أما عن التعلم عند "هل"، فبالرغم من أنه من علماء المدرسة السلوكية إلا أن نظريته في التعلم تقوم أساساً على الدافعية. ولذلك فأن نظريته في التعلم تعتمد على التدعيم حيث أن العلاقة بين المثير والاستجابة هي علاقة إرضاء وإشباع لحاجات الفرد، وكلما تكررت هذه العلاقة تكرر الإرضاء الذي يؤدي إلى تدعيم هذه الرابطة بين المثير والاستجابة.

وبالرغم من أوجه النقد التي وجهت إلى "هل" ونظريته إلا أنه يعد بإسهاماته من العلامات البارزة التي احتلت مكانة سامية في علم النفس ويعد أيضاً من علماء القمة في الصياغة التنظيرية.(٥)

د- سكنر Skinner :

من أبرز

نافس لسنوات طويلة، وكان شديد الاهتمام بدراسة الحيوان، وكان درجته العلمية في اللغة الإنجليزية، وكان اطلاعاته واسعة استطاع من خلالها أن يقرأ أعمال "واطسون، بافلوف".

وكان شغوفاً بالدراسات الأدبية، لذلك اصطبغت اهتماماته النظرية بالدراسات الأدبية لسلوك الإنسان، واتجه بعدها إلى الدراسة العلمية لهذا السلوك حينما التحق بجامعة هارفارد لدراسة علم النفس دراسة علمية حيث قام بتأليف العديد من المراجع العلمية في السلوك منها (العلم والسلوك الإنساني، السلوك اللفظي، سلوك الكائن الحي، الحرية والكرامة)، وقد وضح في كتاباته أنه متأثر جداً في أوجه عديدة بسلوكية واطسون وخاصة عدم اهتمامه بالاستبطان حيث اتضح عدم اهتمامه بتأمل ما يحدث داخل الكائن الحي حينما يتعرض للمثير ويستجيب لهذا المثير، أي عدم اهتمامه بالقوى الداخلية التي تكون هذه الاستجابة لدى الكائن، حيث ركز بالاهتمام على قوى العالم الخارجي (البيئة) كمحرك لسلوك الكائن الحي، حيث ركز بالاهتمام على قوى العالم الخارجي (البيئة) كمحرك لسلوك الكائن الحي، أي أن الكائن الإنساني الحي في نظره يتحرك آلياً في استجاباته لقوى العالم الخارجي.

ويمكننا توضيح إسهامات (سكنر) في علم النفس والتي أوضحها في نظريته في النقاط التالية:

* إن سكنر ينكر القوة الداخلية كمحركات لسلوك الكائن الإنساني ويعطي اهتماماً للقوى الخارجية، أي تأثيرات البيئة، ولذلك كانت سلوكياته سلوكية وصفية بحتة. وقد سميت هذه السلوكية (بأسلوب الكائن الحي الفارغ) إذ

ليس هناك شيء داخل الكائن الحي ذو فائدة لشرح السلوك لأن الكائن الحي معرض لقوى وتأثيرات البيئة.

* لا يحبذ سكنر استخدام عينات كبيرة من المفحوصين في التجارب العلمية للحصول منهم على نتائج إحصائية، بل أنه يرى أن مفحوص يكفي للحصول على هذه النتائج بصورة مركزة.

* قد اهتم سكنر كمعظم السلوكيين بدراسة الحيوان حيث تركزت أبحاثه على الفئران في نظريته للتعلم التي سميت (الإشراط الإجرائي) فهو يرى أن الإشراط الإجرائي يمكن حدوثه دون أن يكون هناك مثير خارجي ملحوظ حيث تكون استجابة الكائن الحي تلقائية، أي أنه ليس شرطا لحدوث الاستجابة أن يكون هناك مثير ملحوظ. وكانت تجربة سكنر في التعلم الإجرائي هي عبارة عن صندوق موضوع فيه قضيب يتصل برافعه متصلة بمستودع به حبات من الطعام. وأحضر فأرا جائعا ووضعه داخل الصندوق وتركه يتجول إلى أن يصطدم بالقضيب وتتساقط حبات الطعام واحدة واحدة كلما اصطدم الفأر بالقضيب، ومع التعزيز يتم الإشراط الإجرائي، أي أن قوة الإشراط الإجرائي تزداد كلما استتبعه مثير معزز، وهذا ما أسماه سكنر بقانون الاكتساب. إذا الذي أدى لسلك الفأر إلى القضيب والحصول على الطعام هو دافع الجوع.

* كما أن سكنر قد وضع كتابا تضمن دراساته التي أجراها في السلوك اللفظي، فهو يرى أن الكلام الذي يصدر من الكائن الحي على هيئة أصوات ما هي إلا استجابات يمكن تقويتها وتعزيزها من ردود أفعال الآخرين سواء بالكلام أو الإيماءات. أي أنه إذا كان هناك شخصان كان أحدهما المتحدث والآخر هو المستمع، فإذا تحدث المتحدث مستخدماً عبارات أو كلمة معينة وانسجم منها المستمع ولاحظ ذلك المتحدث فإن هناك احتمال لتكرار هذه

العبارة أو تلك الكلمة، أي أن انسجام المستمع لكلمة المتحدث هو تعزيز أدى إلى تكرار الكلمة مرة ثانية، أي أن انسجام المستمع لكلمة المتحدث هو تعزيز أدى إلى تكرار الكلمة مرة ثانية، أما إذا حدث العكس بأن أبدى المستمع استياءاً وامتعاضاً لكلمة المتحدث فمن المحتمل ألا يلجأ المتحدث إلى استخدام هذه الكلمة مرة أخرى. وهذا الموقف له دور فعال تربوياً في تنشئة الصغار، حينما يتحدث الصغير إلى والديه، فهم يشاهدون ردود أفعال آبائهم عندما يتحدثون إليهم، ومن ردود الأفعال هذه يقرر الأطفال الاستمرار في الحديث أو الصمت، ومن هذا الموقف يتعلم الطفل الصغير تحدث اللغة وغيرها. وقد تعد هذه الوسيلة أفضل بكثير من وسيلة العقاب، في حالة إذا ما تحدث الصغير إلى والده ببعض الألفاظ النابية التي سمعها ولم يدرك مفهوماً، فإذا وجد الطفل استحساناً من والده لهذا الكلمات استمر في ترديدها، أما إذا شاهد والده ورأي علامات الغضب على وجهه فإنه يقلع عنها تماماً، وهذه الطريقة أجدى في التربية من عقاب الطفل على تلك الألفاظ.(٦)

* وبالرغم من جهود سكنر في المدرسة السلوكية وعلم النفس قاطبة والتي لاقت قدراً كبيراً من التقدير، وعلى الصعيد الآخر قد وجد نقداً من معارضيه، ولكنه لم يهتم بهذا النقد ولم يعيره انتباها.

ثانياً: مدرسة التحليل النفسي:

تعتبر مدرسة التحليل النفسي من أهم مدارس علم النفس لأنها سبقت معظم هذه المدارس ذات الشهرة، وأيضاً لأن هذه المدرسة قد ركزت على دراسة السلوك اللاسوي الذي لم يحظى بالدراسة في المدارس الأخرى تقريباً، وكذا الأثر الكبير الذي تركته هذه المدرسة في علم النفس، وارتباطها

بمؤسسها صاحب نظرية التحليل النفسي (سيجموند فرويد) وكان لهذا الارتباط القوي بين النظرية، (فرويد) أثر بالغ في علم النفس ولدى العامة من الناس، وهذا الارتباط لم يحظى به عدد كبير من مؤسسي هذه المدرسة أمثال (بافلوف، تتشنر، وغيرهم) كما وأن هذه المدرسة قد تعرضت إلى تفسير وعلاج الاضطرابات النفسية في وقت كان فيه العلاج النفسي متأخراً.

وهذا وسوف نتحدث عن مؤسسي مدرسة التحليل النفسي:

أ- سيجموند فرويد Freud :

يعتبر فرويد رائد ومؤسس حركة التحليل النفسي، وقد ولد فرويد عام ١٨٥٦ وكان أبوه يعمل بتجارب الصوف، وقد درس في جامعة فيينا حيث تخرج من كلية الطب وحصل على الدكتوراه عام ١٨٨١ وعمل مع صديقه بروير وقد استفاد منه فرويد علمياً وخاصة أنه كان يشاركه في مناقشة الحالات المرضية التي تتردد على عيادته.

وبعد ذلك سافر إلى فرنسا حيث التقى بالعالم النفسي "شاركوه" وقد اقتبس منه فرويد أن الاضطراب النفسي الذي يعاني منه المريض النفسي له أساس جنسي. هذا وقد استخدم فرويد التنويم المغناطيسي والتنفيس الانفعالي في التعامل مع مرضاه، وأقلع عن التنويم المغناطيسي لاكتشافه بأنه لا يصل بالمريض إلى الشفاء التام ولكنه توصل إلى استخدام التداعي الحر في التحليل النفسي بهدف استدعاء الذكريات الأليمة المكبوتة والتي يحتمل أن تكون هي السبب في السلوك المضطرب مما أدى به إلى الاقتناع التام بأهمية الجنس ودوره في إحداث الاضطرابات والأمراض النفسية، ثم اتجه إلى دراسة الأحلام وأصدر كتاباً في تفسير الأحلام عام ١٩٠٠ وهو من أهم كتب فرويد هذا بالإضافة إلى مؤلفاته في إصدار كتاب مع "بروير" بعنوان دراسات في



الهيستريا وهذا المؤلف يعتبر نقطة الانطلاق لمدرسة التحليل النفسي، وأيضاً إصداره لكتاب بعنوان ثلاث مقالات في النظرية الجنسية.

ومـــع بداية القرن التاسع عشر انتشر صيت فرويد في الأوساط العلمية والجامعات الأمريكية التي دعته إلى زيارتها ومنحته جامعة كلارك الأمريكية درجة الدكتوراه الفخرية، والتقى بالعديد من علماء النفس.(٧)

ولكن لم يكن فرويد موفقا مع النازيين الذين أحرقوا مكتبته عام ١٩٣٣ للاتجاه العدائي للنازيين تجاه مدرسة التحليل النفسي، وفي عام ١٩٣٨ هاجر فـــرويد إلـــى النمســـا بعد غزوها من النازيين تاركا إياها إلى إنجلترا حيث تدهـــورت حالـــته الصـــحية التي عانى منها سنين طويلة لإصابته بالسرطان حيث توفى عام ١٩٣٩ بعد سنوات طويلة من المعاناة والجهد.

هذا وقد تحدد مذهب فرويد في النقاط التالية:-

* تعمق فرويد في التحليل النفسي وأعتبرها طريقة من طرق العلاج وضرورة أن يتدرب عليها المحلل النفسي وأعتبرها طريقة من طرق العلاج وضرورة أن يـــتدرب عليها المحلل النفسي قبل القيام بعلاج المرضى، وبالرغم من إيمـــان فرويد بطريقة التداعي كإحدى طرق التحليل النفسي والتي تستخدم في استدعاء الأفكار والذكريات والخبرات المؤلمة من اللاشعور إلى حيز الشعور عن طريق مجموعة الأسئلة التي يوجهها المحلل النفسي للمريض، إلا أن فرويد اكتشف أنَّ المريض قد يتوقف فجأة عن الحديث عند الوصول إلـــى نقطة معينة ربما تكون لأحداث ووقائع مخجلة نجد صعوبة ومقاومة فـــي الإفصاح عنها، ولذلك رأى فرويد أن هذه المقاومة دلالة على نجاح العلاج. ثم استخدم فرويد طريقة تفسير أحلام المريض، وقد كانت له شهرة واسعة في هذا المجال لدرجة أنه عالج نفسه من فوبيا القطارات التي كان

يعانـي منها بتفسير أحلامه، وأصدر كتاب من أهم مؤلفاته وهو كتاب (تفسير أحلام المريض) عام ١٩٠٠.

وقد رأى فرويد أن للحلم معنى ظاهر وآخر باطن، وكان يهتم بالمعنى الباطن الذي يبدو في صورة رموز تعبيرا عن المكبوتات المخزونة في اللاشعور والتي يقوم المعالج النفسي بتفسيرها في ضوء دراسته لحياة المريض. وبذلك يرى فرويد أن أحلام المريض ذات أهمية بالغة في تفسير ما يعانون من اضطرابات نفسية. وأيضا استخدم فرويد طريقة أخرى من طرق التحليل النفسي وهي طريقة التنويم المغناطيسي في علاج مرضاه، ولكنه اكتشف أن هذه الطريقة لا تؤدي إلى الشفاء التام للمريض. وأن معظم المرضى النفسيون لا تقبل أجسامهم التنويم المغناطيسي بسهولة مما حدا بفرويد الإقلاع عن هذه الطريقة.

* قام فرويد بوضع نظريته المشهورة في الشخصية والتي أسماها بنظرية التحليل النفسي، حيث قسم فرويد الشخصية إلى قوى ثلاثة هي (الهو، الأنا، الأنا الأعلى) ويرى أن (الهو) هي الذات الغير شاعرة والغير عادلة ولا تقيم وزناً لمعايير وقيم المجتمع حيث تتضمن الغرائز الجنسية والعدوانية وتعيش دائماً مع مبدأ اللذة الفورية لدوافعها الهمجية التي لا ترضي المجتمع. أما القوة الثانية فهي (الأنا) وهي الذات العاقلة الشاعرة العادلة التي تراعى وتحترم قيم ومعايير المجتمع وتعيش في الواقع وتعمل على كبح جماح الهو حيث تقف بالمرصاد لأفعال الهو حتى لا تخرج إلى عالم الواقع، وتستمد الأنا قوتها من القوة الثالثة للشخصية وهي الأنا الأعلى، والتي تتكون لدى الطفل في التنشئة الاجتماعية من خلال قيام الأسرة بإكساب الطفل معايير المجتمع الأخلاقية، والتعاليم السلوكية، والعادات والتقاليد والأعراف والمعتقدات والاتجاهات السليمة يتم تخزينها في الأنا

الأعلى على أنها المثل العليا التي تمد بها الأنا لتحد وتوقف أفعال الهو الغرائزية.[٨]

* أما عن مراحل نمو الشخصية عند فرويد فإن فرويد قد توصل إلى أن النمو النفسي يمر بأربعة مراحل هي المرحلة الفمية والذي يعتبر فيها الطفل الفم أو المنطقة الفمية التي تضم الشفتين واللسان والتجويف الفمي هي المنطقة الشهوية والتي يحصل منها على اللذة باعتبار أن الفم هو الذي يحصل من خلاله على الطعام اللذيذ الشهي والذي هو مصدر إشباع ولذة للطفل، وكلما أراد الطفل أن يحصل على اللذة والسعادة استخدم الشفاه، وإذا لم تتحقق له هذه اللذة الفمية فإنه يلجأ إلى مثيرات متعددة يحقق من خلالها هذه اللذة كمص إصبع القدم أو اليد.

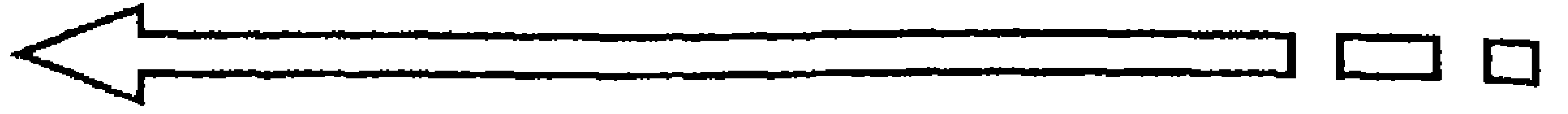
* وهذه المرحلة الفمية تستغرق السنة الأولى من حياة الطفل. أما المرحلة الثانية هي المرحلة الشرجية والتي تمتد من العام الثاني لميلاد الطفل وحتى نهاية العام الثالث وحيث تكون الأغشية في المنطقة الشرجية الأستية مصدر للذة بالنسبة للطفل، وهذه المرحلة هي مرحلة الضبط لإخراج الطفل ويتوقف على أسلوب الأم في هذه العملية فإذا استخدمت أسلوب العقاب مع طفلها فإن ذلك يؤدي إلى خوف الطفل من التخلص من هذه الفضلات خوفاً من العقاب فيظل ممسكاً بها فترة طويلة مما يسبب له الإمساك ومما يجعل هذا الشخص عندما يكبر أنانياً وشحيحاً. أما المرحلة الثالثة فهي المرحلة القضيبية والتي تبدأ مع بداية العام الرابع وحتى العام الخامس أو السادس من عمر الطفل حيث يكون الطفل قد شرع في اكتشاف المناطق الأخرى المتبقية بجسمه فيعبث في أعضاءه التناسلية التي تحدث لديه الإحساس باللذة، وخلال هذه الفترة تظهر عقدة أوديب بالنسبة للطفل الذكر في تعلقه بأمه، وعقدة اليكترا في تعلق البنت بأبيها، وفي هذه المرحلة تنمو الشخصية

الذكــرية بالنســبة للذكــر لتقمصه شخصية أبيه وتنمو الأنوثة لدى البنت لتعلقها بأمها.(٩)

* أما المرحلة الرابعة فهي مرحلة الكمون تبدأ مع بداية العام السادس وحتى المــراهقة المبكرة وفيها تنخفض الدوافع الجنسية وينشغل الطفل في إشباع هواياته ومهاراته الجديدة، وتظل اللذة في حالة كمون حتى ظهور المرحلة الأخيــرة وهي المرحلة التناسلية التي تبدأ بالمراهقة المبكرة، وحيث تعتبر المراحل السابقة ما قبل التناسلية وخاصة الفمية والشرجية والقضيبية ذات طابــع نرجسي حيث يحصل الطفل على اللذة من تنبيه مناطق معينة من جسمه، ومع المراهقة يشرع في حب الآخرين تحدوه دوافع الإيثار وليس لمجرد أسباب نرجسية، حيث الجاذبية الجنسية والنشاط الجماعي والتخطيط المهنــي والاســتعداد للزواج وتكوين الأسرة تبدأ جميعها في التعبير عن نفسها بصورة واضحة في نهاية المراهقة، وهكذا يتحول الفرد من المزاجية أو البحث عن اللذة الذاتية إلى راشد تسيره الحقيقة ويحكمه جيداً الواقع.

* هذا ويعطي فرويد أهمية بالغة للمراحل الثلاثة الأولى فهي ذات أثر بالغ على شخصية الإنسان وسلوكه حيث يعتقد أن الاضطرابات النفسية التي يبديها مرضاه من خلال دراساته عليهم إنما هي نتاج التنشئة الاجتماعية الخاطئة فــي الطفولة المبكرة، وأن شخصية الراشد إنما توضع أساسها في الخمس سنوات الأولى من عمره.

* أمــا عــن الشعور واللاشعور عند (فرويد)، فلقد اهتم باللاشعور وأعطاه مساحة كبيرة وهامة في شخصية الإنسان، واللاشعور هو مستودع للمكبوتات والغرائز والتي اعتبرها محركات للسلوك الإنساني، أما الشعور فهو الجزء السطحي الظاهر الصغير من الشخصية، وبين منطقة الشعور واللاشعور



منطقة ضبابية صغيرة سماها فرويد باسم القبشعور، وهي منطقة يتم فيها تخزين بعض المواد التي لم يتم كبتها أو في طريقها للكبت ومثل هذه المواد يمكـــن استدعاؤها بسهولة إلى حيز الشعور، هذا وتجرى عمليات التحليل النفسي لاستدعاء المواد والأشياء الموجودة في اللاشعور إلى حيز الشعور.

* يـــرى فرويد أيضاً أن الدوافع موجهات للسلوك، ولا يوجد سلوك بدون أن يكون وراءه دافع يحركه، أي أن الأنشطة والأفعال والأعمال التي نقوم بها في حياتنا لا دخل لإرادتنا بها، إنما هذه الأفعال جميعاً تحركها دوافع سواء أكانت هذه الدوافع شعورية أو لا شعورية.

* هذا وقد وجه لنظرية (سيجموند فرويد) العديد من أوجه النقد، خاصة وأن فرويد قد واجه رفض شديد من علماء النفس في قبوله عالماً في هذا المجال لأن مدرســـة التحليل النفسي التي قادها فرويد اعتبرت خارجه عن نظام علم النفس التقليدي مما أدى إلى تأخير قبولها في علم النفس، وخاصة وأن فـــرويد كانت مؤهلاته العلمية ودراساته في الطب النفسي وليس في علم الـــنفس، ولكل هذه الاعتبارات وجه النقد إلى نظريته، ومن هذه الانتقادات أن فـــرويد أقام دراساته على مرضاه ولم يسجل مباشرة ملاحظاته وأقوال مرضـــاه مما يعرضه إلى عدم دقة النتائج التي يشوبها التحريف والنسيان والحذف. كما وأنه كان يقبل كل ما يقوله مرضاه دون أي برهان خارجي لإثبات صدق ما يقولونه كما أن هناك قصور في الخطوات التجريبية التي اتـــبعها فرويد في إثبات صحة فروضه حيث افتقرت تجاربه إلى عوامل الضبط. كما نسب فرويد للطفل رغبات شهوانية وتدميرية وكما نسب إلى كل النَاس اتجاههم إلى المحارم والشهوات ولم يستقصي أحداً من ذلك مما أغضب ذوي الخلق فاتهموه بالانحلال والانحراف.

* والبعض انتقد فرويد في تفسيره لجوانب الشخصية باستخدامه مفاهيم أقرب إلى الخرافة منها إلى العلم فجعل الشخصية مسرحاً تتصارع فيه قوى ثلاث (الهـو- الأنـا- الأنا الأعلى) وكذا العقد النفسية الموجودة في اللاشعور وصـراعها للدخول في الشعور فكل هذه التشبيهات لا يمكن الاستناد إليها في بناء نظرية علمية في الشخصية.
* ورغـم كـل هذه الانتقادات إلا أن هذه النظرية فتحت أفاقاً جديدة ووجهت النظـر إلـى الكثيـر من الحقائق التي تتصل بالنفس البشرية. فقد كشفت بوضـوح عن العلاقة بين تنظيم الشخصية وماضيها، والآثار التي تتركها خبرات الطفل في سنواته الأولى، كما كشفت أيضاً عن أن شخصية الفرد تتجدد نتيجة تفاعله مع العوامل البيئية المحيطة به، كما أنها أعطت تصوراً شاملاً وعميقاً للإنسان.

ب- كارل جوستاف يونج Young:

طبـيب نفسي ولد بسويسرا عام ١٨٧٥، وكان والده وبعض من أقاربه قساوسـة، وهـذا ما حدا به الاهتمام بالمسائل الروحية والدينية، ولكن على النقيض كانت أسرته غير سعيدة لمعاناة أمه من بعض الاضطرابات الانفعالية، وكانت طفولته تتميز بالانعزالية وعدم ثقته بالناس.

والتحق يونج بمدرسة نوبة بمدينة بازل واحتل المركز الأول بين زملاءه، والتحق بالجامعة وحصل على إجازة الطب النفسي وعمل طبيباً في عيادة الطب النفسي بجامعة زيورخ، وعين بعد ذلك محاضراً بها وتركها بعد عدة سنوات لعلاج المرضى وإجراء البحوث، وقد حصل على درجة الدكتوراه تحت إشراف "يوجين يولر" الذي كان مهتماً بدراسة الفصام، وفي عام ١٩٠٦ صدر كتاباً عـن بحوثه التي استخدم فيها التداعي الحر، وأرسل نسخة منه إلى فرويد،

وفي الوقت نفسه اهتم يونج باعمال فرويد، وبدأت العلاقة بينهما حيث صاحبه فرويد معه إلى جامعة كلارك الأمريكية التي حاضر فيها ومنحا منها درجة الدكتوراه الفخرية، ومن حب فرويد له رشحه رغم معارضة الكثيرين رئيساً لرابطة التحليل النفسي الدولية، لأن فرويد أحس في وقت من الأوقات أن يونج سيكون خليفته على كرسي مدرسة التحليل النفسي.(١٠)

ولكن لم تدم هذه العلاقة طويلاً حيث دب الخلاف بينهما وبدأ يونج يبتعد تدريجياً عن فرويد وأفكاره، وفي عام ١٩١٣ أصبحت القطيعة نهائية وربما ترجع أسباب القطيعة إلى رفض يونج الأخذ بمبدأ الجنسية الشاملة عند فرويد كمبدأ لتفسير كل مظاهر السلوك، وكذا استغراقه في ماضي الإنسان، ولأن يونج أراد أن تكون له سمعته العلمية ليكون شخصية مستقلة. وبعد هذا الانشقاق أسس يونج لنفسه مدرسة خاصة به تسمى بمدرسة علم النفس التحليلي واهتم بدراسة الأساطير وأساليب التفكير البدائية.ولهذا الغرض سافر إلى أمريكا وأفريقيا، هذا وقد توفى يونج بعد أن وضع نظريته في الشخصية عام ١٩٦١ بعد عمر ناهز ٨٦ عاماً.

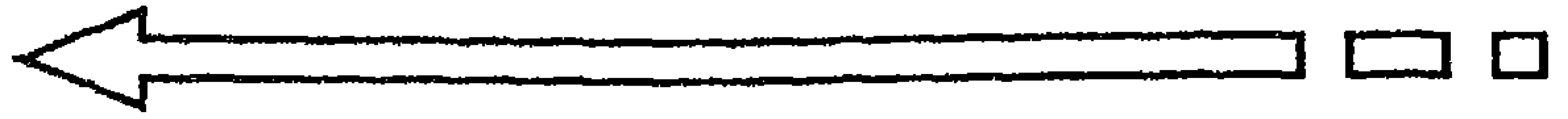
ويمكن عرض أهم أراء يونج في هذه المدرسة في النقاط التالية:

* لقد انفصل يونج عن فرويد وأسس لنفسه مدرسة علم النفس التحليلي، وذلك لأنه لم يعجب بأفكار فرويد وبالرغم من أن هذه المعارضة قد اكتشفها في وقت مبكر لصداقتهما ولم يفصح عنها إلا مؤخراً حرصاً على حركة التحليل النفسي، ومن أهم أفكار فرويد التي لم تعجب يونج موضوع الليبيدو حيث تعني عند فرويد الطاقة النفسية التي تشتمل على الغرائز الجنسية بينما تعني عند يونج هي طاقة الحياة والتي تظهر ظاهرة في صور التكاثر والنمو وغيرها من أنواع النشاط الأخرى.

وكـذلك رفـض يونج فكرة فرويد على أن ماضي الإنسان وخبراته في الطفولة هي التفسير لسلوكه المرضي، وهي أساس شخصيته الإنسانية أي أنه أعطى أهمية كبيرة لماضي الإنسان في تفسير سلوكه الحالي، بينما يرى يـونج أنه لا ضرورة من إعطاء هذه الأهمية لماضي الإنسان على أساس أن السـلوك الحالـي ليس قاصِراً على خبرات الطفولة الأولى بقدر تأثره بالتغيرات التي تحدث في مراحل النمو المختلفة، ولذلك فهو يرى ضرورة التطلع إلى مستقبل الإنسان بدلاً من الندب على ماضيه، لأن الإنسان تحركه دائماً طموحاته وآماله وأهدافه نحو مستقبل يسعى لتحقيقه.

كما أن يونج رفض رفضاً قاطعاً فكرة فرويد عن عقدة أوديب وهو تعلق الطفـل بأمه وحبه الشديد لها ويتجه بالكراهية نحو الأب باعتباره المنافس له في حب أمه، ويعتقد فرويد أن كل طفل بهذا التعلق يعيد موقف الدراما الأوديبـية، ولكن يونج يري أن تعلق الطفل بأمه في هذه المرحلة العمرية أبعد بكثير مما يفكر فيه فرويد فهو يتعلق بأمه وينجذب إليها لأنها المصدر الـذي يشبع دوافعه ورغباته الفطرية والنفسية والتي يشعر خلالها بالحب والعاطفة دون غيرها من أفراد الأسرة.(١١)

* كذلك فإن يونج اختلف مع فرويد في مفهوم النفس فقال أن النفس تتكون من ثلاثـة مستويات أولها الشعور وهي الأنا التي تعني عنده شمولها للأنشطة العقلية الشعورية فهي تتكون من المدركات الشعورية والذكريات والأفكار والوجدانات. كما أنها مسئولة عن العمليات العقلية أو صور النشاط الإنساني كالتفكير والإدراك والتذكر والوعي والانتباه والتعلم، ولهذا فهي تدير حركة الإنسـان وتتخذ له قراراته اليومية، ولذلك فإن الشعور هو الجزء المرئي الظاهر للنفس. والشعور واللاشعور عنده متعارضان تماماً. ولهذا السبب فـإن الفرد الموجه شعورياً يشعر بالضيق والاستياء عند تدخل اللاشعور



وتطفلــه وعلــى هذا الأساس فإن اللاشعور يحاول أن يعبر عن نفسه من خلال الأحلام والتفكير الاجتراري بعيداً عن الشعور.

ويســتمر هــذا الصراع حتى الأربعينات فتمهد الأنا السبيل لظهور الذات والتي تمثل ذروة البناء في الشخصية. والمستوى الثاني هو اللاشعور عند يونج وينقسم إلى قسمين: وهما اللاشعور الشخصي، واللاشعور الجمعي، فاللاشعور الشخصي هي مجموعة الذكريات والخبرات الماضية والمدركات الغامضــة والتجارب العديدة التي مرت بحياة الفرد وتم كبتها وتخزينها لا إرادياً ونسيت وبعضها خبرات أليمة يعيها الفرد تماماً وقام بتخزينها بإرادته، ولذلك فهي ليست عميقة في اللاشعور ويمكن استدعاؤها إلى حيز الشعور.. وإن هــذه الخبــرات والتجارب تتجمع في اللاشعور الشخصي في شكل مجمــوعات كل مجموعة تضم الخبرات المتشابهة وتسمى هذه المجموعة بالعقد.

وهكــذا تنضم الخبرات في صورة عقد مثل القوة، وعقدة الأب، وعقدة الأم، وعقــدة الأصــدقاء وغيــرها، وبالتالي فإن أي خبرات جديدة يكتسبها الفــرد يــتم تفسيرها في ضوء العقد التي تكونت مسبقا. وقد توجد بعض هذه العقــد أحيانا منسية في اللاشعور الشخصي فلا يعرف الإنسان عنها شيئا مما يــتعذر معــه تفسير العديد من الخبرات التي تدور حول هذه العقد أو تنتسب إليها.

أمــا القسم الثاني من اللاشعور هو اللاشعور الجمعي وهو من السمات التــي تمــز نظــرية (يونج) في الشخصية، فكما أن اللاشعور الشخصي هو مخزن للخبرات المتراكمة عبر الأجيال الماضية، أي خبرات الجنس البشري والأجــداد والخبــرات الــتطورية فــي شكل أنماط أصبحت جزءا من إرث الإنســان، وبشــرط أن تكون هذه الخبرات قد تكررت مرات عديدة وتركت

آثارا في مخ الإنسان، ويعتبر (يونج) أن اللاشعور الجمعي هو أساس البناء الكلي للشخصية وأهم قواها، فمنه يتم بناء الأنا واللاشعور الشخصي وهو الموجه لسلوك الإنسان الحاضر، أي أنه مايفعله الإنسان في عالمه الحاضر فإنه يشيده وفق أنماط من الخبرات مختزنة في اللاشعور الجمعي.(١٢)

لقد أطلق (يونج) على المكونات البنائية في اللاشعور الجمعي أسم الأنماط الأولية أو الصور العتيقة وهي توجد في كافة المجتمعات المتقدمة أو المتخلفة على حد سواء، وهي مكونات بناء الشخصية. ومن هذه الصور العتيقة مكونات أساسية في بناء الشخصية عند يونج مثل القناع، والظل، والذات. أما القناع هو مصطلح يوناني قديم يعرف بأسم Persona ، وهو يعني الوجه الذي يظهر به الإنسان أمام المجتمع، وهو الشكل الظاهري للذات الحقيقية والتي نخفي فيها مظاهرنا الحقيقية حينما نواجه الناس فنظهر أمامهم بصورة غير تلك الموجودة في وجداننا ومقاصدنا. ولذلك أطلق عليه يونج قناع العقل الجمعي لأنه يخفي وراءه فردية الإنسان، وإن الإنسان يختفي وراء القناع فهو إنسان يعيش بأهداف وأغراض زائفة، وهو يعيش بذاتين ذات حقيقية تختفي وراء القناع، وذات زائفة تظهر أمام الناس، وهناك مسافة بعيدة عن الذاتين يستحيل معها خلق ذات حقيقية تتفق وأغراضه وأهدافه الصحيحة. ولذا كلما ابتعد الإنسان عن ذاته الحقيقية كلما ابتعد عن السواء واصبح عرضة إلى الحالة المرضية وبسبب الصراع القائم بين هاتين الذاتين.

أما الظل فهو مخزن للدوافع الشهوانية، ويحتوي على الأنشطة والرغبات المحظورة غير الأخلاقية، والظل يحرضنا على أن نفعل ما لا نرضاه لأنفسنا أو يرضاه المجتمع لأنه يتنافى ويتناقض مع معاييره. وبالرغم من تشابه الظل عند يونج مع الهو عند فرويد حيث أن كلاً منهما مخزن للدوافع الشهوانية الحيوانية عند الإنسان، إلا أن هناك اختلاف واضح بينهما. فالظل يقوم

بوظـــيفة تســـاعد الإنسان في تنمية مبدأ الاستقطاب، فمن خلال العمل السيئ الـــذي يقوم به الظل يتعلم العمل الحسن في محاولة لتحقيق حياة طيبة تساعد علي تقدم الشخصية، وأن هذه الوظيفة لا تتوافر في الهو عند فرويد.

أمـــا الذات فهي أهم الأنماط والصور العتيقة في نظرية يونج، والذات تعمـــل على تحقيق الثبات والاستقرار النفسي مما يعطي وحدة الهيكل البنائي للشخصية. وأن هذا الثبات والاستقرار وتكامل الشخصية بفضل الذات يتحقق كلمـــا تقدم الإنسان في العمر وتخطى مرحلة المراهقة، ويتم ذلك في أواسط العمر حيث لا يكون الإنسان محتاجا إلى نفس القدر من الطاقة الجسمية التي اســـتخدمها فـــي بداية حياته، وبذلك تحل الطاقة النفسية محل الطاقة الجسمية لإحداث التوازن في حياة الإنسان، وكما تصبح الحاجات العضوية أقل أهمية ويبدأ الفرد الاستمتاع بالحاجات الثقافية.[١٣]

أمـــا عـــن الشعور عند يونج فقد قام بتقسيمه إلى جزئين هما الانطواء والانبســـاط حيث اهتم اهتماما شديداً بهذين المفهومين (الانطواء- الانبساط) واعتبرهما أسلوبين للاستجابة الشعورية للموقف، فإن الشخص المنبسط يوجه الـــذات إلـــى الأشـــياء والأحداث الخارجية بالاهتمام بالناس والسعي لتكوين العلاقات الاجتماعية والتفاعل معهم، بينما الشخص المنطوي يوجه اهتماماته إلـــى داخله وينعزل عن الناس ويقاوم المؤثرات الخارجية ولا يسعى لتكوين وإحـــداث علاقات اجتماعية أو التفاعل مع الآخرين، بالإضافة إلى الانسحاب مـــن المواقـــف الاجتماعية، واتصافه بالخجل والحياء. ويشير يونج أن هذان الاتجاهـــات المتعارضـــان يـــوجدان داخل كل إنسان بدرجات متفاوتة وأيهما الغالـــب عـــن الآخـــر تتحدد انبساطية أو انطوائية الإنسان، فإذا كان الجانب الانبســـاطي هـــو الغالـــب والمســـيطر أصبحت الشخصية انبساطية والعكس صحيح.

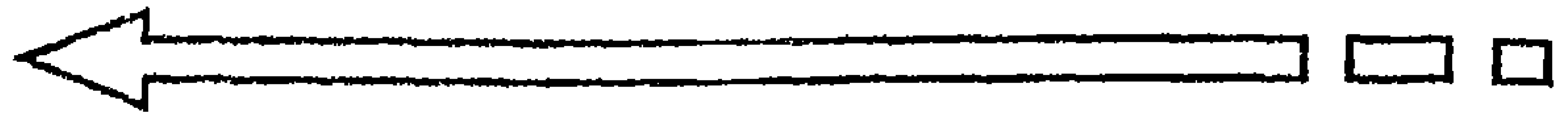
وعموماً كما أشار يونج أن مسألة الانطوائية والانبساطية مسألة نسبية، فلا يوجد إنسان منبسط كلية، كما وأنه لا يوجد شخص انطوائي كلية فهي تختلف حسب الموقف الذي يثير اهتماماته.

كما يرجع الفضل إلى يونج في إعداد اختبار يسمى اختبار تداعي المعاني، واستخدام هذا الاختبار كأداة لتشخيص وعلاج المرضى النفسيين. حيث استخدم هذا الاختبار في الكشف عن العقد النفسية عن مرضاه في عياداته النفسية. وطريقة استخدام هذا الاختبار تتم بقراءة قائمة من الكلمات التي يحتوي عليها الاختبار على المريض، فيبدي المريض استجابة لكل كلمة بأول كلمة تخطر على باله، وقام يونج بقياس الوقت بين كلمة الاختبار وهي المثير، وكلمة المريض وهي الاستجابة، ومعرفة التغيرات الفسيولوجية المصاحبة لاستجابة المريض، واستنتج يونج أنه إذا تأخر المريض في الاستجابة مع حدوث تغيرات فسيولوجية فيدل ذلك على وجود مشكلة.

وبالرغم من أن يونج لم يعطي حظاً في مصاف علماء النفس لتجاهل علم النفس له، ولم يعطه حق قدره، فبالرغم من ذلك كانت له أفكاره الطيبة في نظريته (علم النفس التحليلي) التي هي بعيدة عن المبالغة والتعسف.

وكذا إعطاءه صورة متفائلة عن الإنسان، وربما يرجع عدم تألق يونج أنه ظهر في عصر فرويد الذي تألق في ذلك العصر وحجب ظهور علماء منهم جوستاف يونج.

وبالرغم من الدور الكبير وجهوده العلمية في نظرية (علم التحليل النفسي) إلا أنه كمعظم علماء النفس لم يسلم من الانتقادات التي وجهت إلى نظريته ومنها أن بعض المفاهيم التي ذكرها مثل (اللاشعور الجمعي) التي نقدها بعض العلماء ووصفوها بأنها كلمة غير علمية وغامضة، وفسرها



البعض على أنها نوع من العقل الكوني أو الروح الفوقية، أو وحدة نفسية توجد مستقلة عن عقول الأفراد.

وثمة نقد آخر وجه لهذه النظرية وهو اعتراض بعض العلماء على الأنماط التي وضعها يونج للناس بأنهم ينتمون إما إلى النمط المنبسط أو الانطوائي وبذلك وضع يونج حدوداً فاصلة بين النمطين، ويرد يونج على هذا الاعتراض بقوله بأنه لا يوجد حدود فاصلة بين النمطين، لأن الشخص كثيراً ما يجعل بين هذين النمطين وبمقدار تغلب أحدهما على الآخر لدى الفرد يتم الحكم عليه بانتمائه لأي من النمطين، وكما يؤخذ على نظريته أيضاً بوجه عام بأنها لم تفسر العوامل المؤدية للفروق الفردية بقدر اقتصارها على الوصف والتصنيف.

ج- الفرد آدلر Adler :

ولد في أحد ضواحي فيينا عام ١٨٧٠، وكان والده من الأثرياء إلا أن آدلر كانت طفولته تعسة بسبب غيرته من شقيقه الأكبر وقسوة أمه له بسبب حالته الصحية وبنيته الضعيفة وإصابته بالكساح وهو صغير، وكذا إصابته الشديدة بالالتهاب الرئوي، وموت أخيه الأصغر وهو بجواره على الفراش، وإصابته بحادث سيارة مرتين.

كل هذه الظروف كانت السبب في تعاسة طفولته، وحافزاً ودافعاً قوياً دفعته بأن يكون طبيباً حينما يكبر.

وأيضاً هذه الظروف القاسية جعلته يتعثر في التعليم في بداية حياته، ولكن بالتصميم والمثابرة ولكي يعوض أوجه النقص التي كانت تعتريه دفعته لأن يتفوق على أقرانه ويلتحق بكلية الطب وتخرج منها وعمل طبيباً للعيون، ولكنه أقلع عن طب العيون وتخصص في الطب النفسي.

وقد قرأ آدلر كتابات فرويد في تفسير الأحلام، وأعجب به مما دفعه إلى الدفاع عن فرويد بعدة مقالات، ودعاه فرويد لكي يلتحق بجماعة فيينا لتحليل النفسـي، وتفوق أقرانه وتولي رئاسة الجمعية، ولكن سرعان ما دب الخلاف بينهما حتى انفصلا بعد صداقة تمت ٩ سنوات بدأت عام ١٩٠٢ وانتهت عام ١٩١١ ولم يلتقيا قط بعد هذا التاريخ.(١٤)

وبعـد هذا الانفصال كون مع سبعة آخرين جماعة للتحليل النفسي باسم الجماعة الحرة للتحليل النفسي. وعين طبيباً في الجيش النمساوي خلال الحرب العالمـية الثانـية، ثم عين بعدها محاضراً في جمعية كولومبيا، واشتهر آدلر وبلغـت شـهرته الذروة عام ١٩٣٠ في المؤتمر الدولي الخامس لعلم النفس الفـردي ببـرلين وبلغـت شهرته حداً كبيراً لدرجة أن أتباعه عدد كبير من مخـتلف المهن المتعلقة بعلم النفس، وقد أنجب ولد وبنت هما الكسندرا كريت وتخـرجا من كلية الطب ومارسا الطب النفسي. وتوفي آدلر عام ١٩٣٧ عن عمر يناهز ٦٧ عاماً.

وقـد أسس آدلر مذهب علم النفس الفردي والذي يتلخص في النقاط التالية:

* لقـد اختلف آدلر مع فرويد في نظريتهما للشخصية وهذه الخلافات كانت السـبب في انفصال آدلر عن فرويد وتتركز هذه الخلافات في عدة أوجه مـنها أن آدلـر يؤكد بضرورة وحدة الشخصية ولا داعي لتقسيمها على مـذهب فـرويد إلى قوى ومناطق ممثلة في (الهو، الأنا، والأنا الأعلى) ويـرى آدلـر أن هـذه القوى الثلاث تعيش في صراع مستمر يؤدي إلى اسـتنفاذ قدر كبير من طاقة الإنسان مما يعوق تحقيق الأهداف المستقبلية للإنسان.

* ولذا فإن آدلر يؤكد على مستقبل الإنسان. وثمة خلاف آخر بين آدلر وفرويد حيث يؤكد آدلر ويعطي أهمية بالغة للعوامل الاجتماعية وأنها هي التي تحدد سلوك الفرد، وعلى العكس فإن فرويد يرى أن الذي يحدد سلوك الإنسان هي الغرائز والعوامل البيولوجية، وبالرغم من أنهما قد اتفقا على أهمية وأثر السنوات الأولى من حياة الطفل على سلوكه المستقبلي، ولكن الخلاف بينهما في هذه النقطة أن آدلر يؤكد على العوامل الاجتماعية أكثر من العوامل البيولوجية التي ركز عليها فرويد وبذلك ينكر تماماً آدلر دور الدوافع والنزعات الجنسية في تكوين الشخصية التي ركز عليها فرويد.[١٥]

وأيضاً هناك اختلاف آخر بينهما في تفسير الأحلام فبالرغم من أن آدلر اتفق مع فرويد على فكرة تفسير الأحلام، ولكنه رفض تفسير فرويد القائم على النزعات والرغبات الجنسية الطفلية، وقدم آدلر تفسيراً جديداً للأحلام بأنها- أي الأحلام- هي محاولة لحل مشكلات الفرد اليومية، وإن الأحلام تدل على أن الحالم يشعر بقصوره عن حل مشكلاته وهو يقظ. ولهذا أكد آدلر على ضرورة تحقيق التكامل بين تفسير الأحلام وفهم الشخصية ككل، لا أن ينظر إلى الرموز فقط في تفسيرها كما اتبعها فرويد.

* أما عن المبادئ التي تقوم عليها نظرية آدلر في الشخصية تحتوي على عدة مبادئ أساسية هي القصور العضوي، السيطرة، أسلوب الحياة، الذات الخلاقة، الأهداف الوهمية، الاهتمام الاجتماعي. فأما عن المبدأ الأول وهو القصور العضوي ويعني أن هذا القصور إما ناتج عن عدم استكمال نمو هذا العضو أو توقفه عن النمو، أو عدم الكفاية الوظيفية والتشريحية لهذا العضو.

وطبيعي أن قصور أي عضو لدى الإنسان إنما يؤثر بالتبعية على حالته النفسية ويشعره بالدونية والتحقير والشعور بالنقص، ويعتبر القوة المحركة لسلوك الإنسان حيث يدفعه إلى تحديد مستوى من الطموح يسعى لتحقيقه فيبذل الجهد لتعويض هذا العجز.

والأمثلة كثيرة لكثير من المشاهير الذين اجتازوا قصورهم بالتعويض أمثال ديموسين الإغريقي الذي كان يعاني في طفولته صعوبة في النطق فواظب على تدريب نفسه في التحدث حتى أصبح خطيباً مشهوراً، بيتهوفن الموسيقي الشهير والذي كان يعاني من الصمم، آدلر نفسه أيضاً كان يعاني في طفولته من أوجه قصور عديدة استطاع أن يعوضها بأن حدد لنفسه مستوى من الطموح بأن يصبح طبيباً، وقد حقق ما أراد، وهكذا فإن الشعور بالنقص يؤدي إلى التعويض وتوجيه السلوك.

وعلى النقيض أيضاً فإن هناك البعض الذين يعوضون قصورهم وعجزهم بأنماط من التعويض السلبي والذي يأخذ شكل العنف الحاد والمتطرف للغاية والذي يتعارض مع معايير المجتمع. وهكذا فإن الشعور بالنقص إما يوجه سلوك الإنسان في الاتجاه الإيجابي، أو يوجه السلوك في الاتجاه السلبي.

ويرى آدلر أن القصور والعجز ليس قاصراً فقط على العيوب والأمراض الجسمية. بل أن الأصحاء كثيراً ما يعانون في حياتهم من القصور العضوي في علاقاتهم مع البيئة التي يعيشون فيها من قصور اجتماعي وثقافي يضيق به الإنسان. فالطفل يجد نفسه عاجزاً حينما لا يستطيع القيام بأعمال وأفعال الكبار، لذا فهو يلجأ إلى أسلوب التعويض في محاكاة الكبار في أفعالهم وأقوالهم، وهكذا يبين لنا آدلر أن الإنسان مخلوق تدفعه مشاعر القصور والنقص منذ الولادة، سواءاً أكان قصور عضوي أو معنوي، يدفعه إلى الإتقان والطموح في أي مجال من مجالات الحياة.(١٦)

أما عن مبدأ السيطرة فيرى آدلر أن مبدأ القصور ومبدأ السيطرة مبدآن مـرتبطان ارتـباطاً وثـيقاً، حيث بزغت فكرة السيطرة من إحساس الإنسان بالعجـز والقصـور العضوي والمعنوي والذي يدفعه إلى أن يكون مسيطراً، وبـذلك كانت سمة السيطرة هي سمة من سمات الشخصية، وقد توصل آدلر إلـى سـمة السيطرة، بإيمانه في البداية واعتناقه لفكرة فرويد بأن الجنس هو الـذي يحرك السلوك، ولما أيقن أدلر خطأ هذه الفكرة بدلها بقوله أن الإنسان حـيوان عدواني، ثم عاد آدلر ثانية إلى خطأ هذه الفكرة، فاستنتج من تجاربه التـي أجراها على مرضاه بأن الإنسان يتسم بالقوة وهي التي تحرك سلوكه، ثـم اسـتقر آدلر أخيراً باستبداله كلمة القوة بالسيطرة. وهكذا انتقل آدلر في نظـريته للشخصية من فكرة الجنسية عند فرويد التي اعتنقها في البداية، إلى العدوانـية، ثـم إلى القوة، وانتهى بها إلى السيطرة التي هي سمة من سمات الشخصية عند آدلر.

أمـا عـن المبدأ الثالث من مبادئ الشخصية لنظرية آدلر هو أسلوب الحـياة، حيث يرى أن لكل إنسان أسلوبه في الحياة وهي أساس تفرده ويعتبر أسـلوب الحـياة هو المبدأ الأساسي الفردي عند آدلر ولقد ربط بين المبادئ الـثلاثة (القصـور العضـوي، السيطرة، وأسلوب الحياة) حيث يرى آدلر أن الإنسـان فـي سعيه لتعويض مشاعر النقص العضوي والسيطرة عليها فإنه يحـدد لنفسـه أسلوباً يستطيع به أن يصل إلى أهدافه ومستوى طموحه، ولا يـوجد شخصـان على وجه الأرض يتفقان معاً في أسلوب الحياة والتي هي محصـلة قوتـين، قـوة داخلية ممثلة في الذات؛ تنمو وتنشأ معه من خلال التنشـئة الاجتماعية وتوجيهها مجموعة من العوامل تحدد استجاباتها للمواقف المخـتلفة، قوة خارجية تؤثر في سلوكه وممثلة في البيئة التي تحيط بالإنسان بأعبائها ومشاكلها توجه سلوك الذات.

أي أن أسلوب الحياة يقع تحت سيطرة قوتين، الذات التي تحدد استجابة الإنســان والقــوة الخارجية أي البيئة ومثيراتها، ولما كان السلوك ينبع بأسره مــن أسـلوب حياته. وكذلك فإن أسلوب الحياة يتحدد بشعور الإنسان بالعجز والــنقص والســيطرة عليها فهو يحدد أسلوباً معيناً لتعويض هذا العجز، ولما كانــت نواحــي القصور البدني والمعنوي تختلف من شخص لآخر، فمن هنا ولهــذا السبب كان وجه الاختلاف بين الناس في أساليب حياتهم. وثمة شيء آخــر أن أســلوب الحياة يتكون في الطفولة ويصبح ثابتاً، ولهذا يتفق كل من آدلر وفرويد على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة.(١٧)

أمــا المــبدأ الرابع في نظرية آدلر للشخصية هي الذات الخلاقة ويرى آدلــر أن الــذات الخلاقــة الأصــيلة المــبدعة هي صاحبة السيادة في بناء الشخصــية، وهــي منتهــى ما وصلت إليه الشخصية، فالإنسان لديه قدرات واستعدادات موروثة تساعده على تفسير مشاكله وقضاياه المحيطة به.

وكما أن لكل إنسان أسلوب حياته الخاصة به فإن له أيضاً ذاته الخلاقة التي يختلف بها عن ذوات الآخرين، وأن الذات الخلاقة هي منتهى الشخصية والتــي هــي الغاية التي يبحث عنها الإنسان، ولذلك فإن الإنسان دائم البحث والتنقــيب لاكتســاب العديــد من الخبرات المتنوعة التي يزيد بها محصوله العقلــي لكــي يصــل إلى التفوق والبلوغ والسيطرة وذلك بهدف خلق الذات الخلاقــة لديــه التي تفسر أسلوب حياته الخاص، لأن الكفاح من أجل التفوق والنبوغ هي الحقيقة الأساسية للحياة.

وقــد نبه آدلر بقوله أن الكفاح من أجل التفوق لخلق الذات الخلاقة، قد يكــون ضاراً في بعض الأحيان إذا ركز الإنسان على السعي للتفوق وتجاهل حاجــات الآخرين، ومتطلبات المجتمع، تولدت لديه ما يسمى بعقدة أو مركب التفوق، ولا شك أن الشخص الذي يتصف بمركب التفوق يميل إلى أن يكون

مسـيطراً مغـروراً متفاخـراً، وأن يحط بشأن الآخرين، ومثل هذا الشخص ينقصه الاهتمام الاجتماعي وهو غير مرغوب فيه.

هـذا وقـد اختلف آدلر مع فرويد حيث رأى الأول أن الناس قادرون علـى خلـق قدرهم وذاتهم الخلاقة بالبحث والتنقيب وبالإرادة والحرية، بينما ألغـى فـرويد إرادة وحرية الإنسان ورأى أن خبرات الطفولة من شأنها أن تحدد حتمية السلوك.

أمـا عن المبدأ الخامس في نظرية آدلر هي (الاهداف النهائية الوهمية) لقـد اعتقد آدلر أن ماضي الإنسان له أهمية بالغة في حياته النفسية لأنه يحدد أسـلوب حياته وذاته الخلاقة، وهو بذلك يتفق مع فرويد في اهتمامه بالماضي ويتعارض مع يونج، ولكن آدلر بالرغم من اهتمامه بماضي الإنسان فإن هذا الاهتمام يتضاءل أمام اهتمامه بالمستقبل.

وأن آدلر أعطى أهمية بالغة لمستقبل الإنسان وهو يتفق في هذه النقطة مـع يـونج، فـإن آدلر يرى أن الإنسان دائماً ينظر إلى المستقبل وتوقعاته للمسـتقبل هـي التي تدفع سلوكه وتحركه وتشكله أكثر من خبرات الماضي، وأن الـذي يحـرك سـلوك الإنسان في هذه الحياة أشياء عدة، منها دوافعه وحاجاتـه والتي هي أهداف بالنسبة له يسعى لتحقيقها، وأيضاً تحركه مشاعر القصـور والـنقص العضـوي والمعنوي فيبذل قصارى جهده لبلوغ حد من الكمال ليعوض هذا النقص، وفي جميع الحالات فإن الإنسان في سبيل تحقيق أهدافه وغاياته المستقبلية فإنه يستخدم أسلوبه الفريد في الحياة كوسيلة لتحقيق هـذه الأهـداف، وقـد تكون بعض هذه الأهداف التي يسعى لتحقيقها وهماً وخـيالات وبعـيدة عن الواقع وصعب تحقيقها، وبالرغم من صعوبة تحقيقها وبالرغم من أنها أهداف وهمية، فإننا لا يمكن أن ننكرها أو نفصلها من حياة الفرد.(١٨)

وبالرغم من وهمية هذه الأهداف وتلك الغايات وتشبعها بالخيال، فلا ننكر أنها وضعت لكي تجعل الحياة أكثر مغزى مما لو كانت غير موجودة، فالأفراد الأسوياء وذوي الذات الخلاقة يعتبرون هذه الأهداف الوهمية حافزاً لهم تدفعهم لبذل مزيد من الجهد لتحقيقها فإنهم يتخلون عنها، وهذا هو الفرق بين الإنسان السوي واللاسوي، وبين الأصحاء والعصابيون، فالإنسان اللاسوي أو العصابي يظل متمسكاً بتلك الأهداف الوهمية مهما كان الثمن، ولا يحكمون الواقع مما يزيد العصاب لديهم.

ولذلك فإن الإنسان السوي في سبيل تحقيق أهدافه يضع لنفسه خطة معينة يبتكرها ويسير عليها، وتعتبر بالنسبة له وسائل، أما الغير أسوياء فيعتبرون هذه الخطط غايات. ومن أمثلة الأهداف الوهمية كأن يتخير الشاب أو المراهق أهداف لا تتناسب مع إمكاناته المادية والعقلية كأن يقول لو أملك سيارة فإنني سأفعل بها أشياء كثيرة أو أجذب بها أنظار الناس، أو حينما يحدث الإنسان نفسه عندما أكسب قدراً كبيراً من المال سأكون سعيداً.

أما عن المبدأ السادس لنظرية آدلر في الشخصية هو الاهتمام الاجتماعي والذي يعتبر أحد مبادئ علم النفس الفردي الأساسية. ويعتمد في تنميته على الذكاء والابتكار.

وإن الإنسان كائن حي له اهتماماته الاجتماعية وهذه الاهتمامات ذات أهمية بالغة بالنسبة للفرد في حياته الاجتماعية داخل الجماعة والمجتمع، وتعتبر الوسائط التربوية ذات أهمية بالغة في تنمية الجانب الاجتماعي لدى الإنسان وخاصة أن الإنسان يتمتع بالميل الاجتماعي والذي هو أحد الميول الفطرية العامة التي نولد بها شأنها شأن الغرائز، ولذلك نلاحظ هذا الميل الاجتماعي لدى الأطفال حينما يكونوا متلهفين في توثيق صلتهم مع الغير، وتكوين علاقات اجتماعية معهم، ويظهر هذا الميل واضحاً لدى الفرد داخل

الجماعة فيتصل بالآخرين ويتفاعل معهم ويؤثر فيهم ويتأثر بهم. ولذلك تعمل الوسائط التربوية على تنمية الجانب والميل الاجتماعي أثناء التنشئة الاجتماعية.

وتعتبر الأسرة هي الوسيط الأول في تنمية الجانب الاجتماعي لدى الطفل حيث تحوله من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي وتعده لكي يعيش في مجتمع يتأثر به ويؤثر فيه، ثم تنتقل التنشئة من الأسرة إلى الوسيط التربوي الرسمي الثاني وهي المدرسة والتي يشعر فيها الطفل بالاهتمام الاجتماعي، وتتسع دائرة علاقاته الاجتماعية المتبادلة مع أقرانه، والتوحد مع الجماعة المدرسية والاشتراك في أنشطتها بفاعلية وإيجابية، وأيضاً علاقاته بمدرسيه، وكل هذه العلاقات تؤدي إلى تقوية الميل الاجتماعي لديه.

هذا ومن خلال التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة يتعلم منها الطفل الكثير من العادات الاجتماعية فيتعلم ضبط النفس واحتمال الأخطاء، ويقبل الهزيمة، ويتعلم الصدق والأمانة وكلها عوامل تزيد من الاهتمام الاجتماعي وتجعله فرد نافع للمجتمع، ويتشكل بذلك أسلوب حيات الطفل، وتتبدد مشاعر النقص وتقوى لديه الذات الخلاقة المبدعة، ويختار لنفسه أهدافاً واقعية يسعى لتحقيقها.(١٩)

ومن خلال هذا العرض لمبادئ آدلر في نظريته نرى أنه قدم صورة مشرقة عن شخصية الإنسان وتأكيده على وحدة هذه الشخصية، وأهمية العوامل الاجتماعية في تحديد سلوك الفرد، واهتمامه بالتنشئة الاجتماعية السوية وتركيزه على دور الأسرة والمدرسة في هذه التنشئة باعتبارها العامل الأساسي في تحديد سلوكه المستقبلي، وتحديد أسلوب حياته، وذاته الخلاقة، وأن التنشئة الاجتماعية السوية تجعله إنسان سوي وصحيح نفسياً يختار لنفسه أهداف واقعية يسعى لتحقيقها، ولذلك ولهذا الاهتمام والتركيز من جانب آدلر

علـــى التنشئة الاجتماعية قام بإنشاء العيادات النفسية لتوجيه الآباء والأطفال من أجل تنشئة اجتماعية سوية.

ولقــد انتشــرت كثير من أفكار آدلر وأصبحت من مفاهيم علم النفس العـــام، مثل مفهوم التعويض بسبب مشاعر القصور والنقص، وكذلك اهتمامه بمفهــوم الأهداف، عقدة التفوق، وأن آدلر ابتكر أسلوباً جديداً للعلاج النفسي قـــائم على مساعدة الفرد في تعديل أسلوب حياته بحيث يلتمس أساليب توافقية جديـــدة فـــي حياته الأسرية والاجتماعية، حتى أن بعض العلماء وهو البرت الـــيس Albert Allis ذهـــب بقـــوله أن آدلر يحتمل أن يكون الأب الحقيقي للعلاج النفسي الحديث.

وبالـــرغم من الارتياح الذي قوبلت به نظرية آدلر إلا أنه أيضاً لم يسلم مـــن النقد الذي وجه إلى نظريته، ومنها أن آدلر لم يتعمق علمياً في نظريته ولـــذلك كـــان مذهـــبه مـــذهب ســـطحي، وأيضاً أن آدلر مبني على بعض الملاحظـــات العامة. وإذا كان آدلر مثل يونج في عدم شهرتهما لمعاصرتهما فـــرويد إلا أن مـــذهب آدلر وأسلوبه في العلاج النفسي قد وجد الاهتمام في السنوات الأخيرة.

تعقيب على مدرسة التحليل النفسي:

ومن هذا السرد لمدرسة التحليل النفسي وجهود روادها الأول (فرويد، يـــونج، آدلر) فقد كان لهذه المدرسة أبلغ الأثر ليس فقط في علم النفس ولكن فـــي ســـائر العلوم الإنسانية من علوم الاجتماع والتربية والسياسة إلى الأدب والفـــن وتاريخ الحضارة الإنسانية وغيرها. هذا إلى جانب منهجها الفريد في التحلـــيل والعلاج النفسي. كما أن هذه المدرسة انفردت عن غيرها بتوكيدها لأثـــر العوامل والدوافع اللاشعورية في تفسير السلوك السوي والشاذ للإنسان

مـــع عدم إغفالها دراسة الحياة النفسية الشعورية. كما انفردت أيضاً باهتمامها فـــي دراســـة الشخصية السوية والشخصية الشاذة اللاسوية اهتماماً بالغاً من حـــيث تكوينها وعوامل انحرافها. كما أكدت هذه النظرية على الأثر الخطير للطفـــولة المبكـــرة فـــي تشكيل شخصية الراشد، قد كانت هذه المدرسة أولى المـــدارس الحديـــثة التي أكدت وحدة الإنسان وقاومت الثنائية القديمة للجسم والنفس.

ثالثاً: المدرسة الوظيفية:

تركـــز هذه المدرسة على دراسة وظائف العمليات العقلية العليا، وكيف تـــؤدي هذه الوظائف إلى تكيف وتأقلم الإنسان مع البيئة، وتعد هذه المدرسة المدرســـة الأولـــى الأمـــريكية في علم النفس ويعتبر العالم الأمريكي أنجل Angell المؤســـس الحقيقي لهذه المدرسة التي انتمى إليها الكثير من العلماء ســـواء أكانوا من خارج علم النفس الذين مهدوا لظهور هذه المدرسة أو ممن جمعـــوا بين الدراسات النفسية والبيولوجية وكل منهم يختلف عن الآخر بقدر قلـــيل أو كثيـــر في دراستهم بهذه المدرسة. وبالرغم من اختلافاتهم إلا اتفقوا جمـــيعاً بدراســـة وظائف الكائن الحي وتكيفه مع البيئة، ومن هؤلاء العلماء نذكر منهم...

أ- دارون Darwin :

بالـــرغم مـــن أن دارون عالم من خارج ميدان علم النفس إلا أنه ممن مهـــدوا لظهور المدرسة الوظيفية، ويعد من أهم علماء البيولوجيا الذين أثروا علـــم الـــنفس بدراســـاتهم، ولا ننســـى ننوه أنه صاحب الكتاب الشهير أصل الأنـــواع، وهـــو إنجليـــزي الأصل، ولم يكن موفقاً في دراساته الأولى حيث عـــزف عن دراسة الطب، وأيضاً لم يوفق في دراساته بجامعة كمبردج التي

أمضى فيها ٣ سنوات حيث انشغل في اللهو والقنص وجميع الحشرات، ثم أبحر على إحدى السفن في رحلة علمية استغرقت ٥ سنوات من عام ١٨٣١ إلى عام ١٨٣٦، وقد غيرت هذه الرحلة من طباع دارون حيث زار من خلالها العديد من دول العالم، وجمع مادة علمية من خلال ملاحظاته للإنسان والحيوان، وبعد عودته من هذه الرحلة أصيب بالعديد من الأمراض التي أبقته داخل منزله، وأفادته في دراساته العلمية حيث قام بوضع نظرية التطور الشهيرة. وفحوى هذه النظرية أنها افترضت بأن الإنسان أثناء نشوئه وارتقائه من الآباء يحدث له تطور طبيعي من خلال توارث للخصائص والسمات التي تتوارث من جيل لآخر، وخلال هذا التطور تغيرت أشكال الحياة وتنازعت الكائنات الحية في البقاء وأن هذا البقاء يتوقف على قدرة الكائنات على التكيف والتأقلم مع البيئة.

وهذه النظرية بهذا المفهوم مهدت وأثرت على علماء النفس الأمريكان بالاتجاه بأن يكون علم النفس هو علم دراسة الوظائف الشعورية والتي تؤدي إلى تكيف وتأقلم الكائن الحي، وتعتبر دراسة الوظائف بالنسبة للباحثين في هذه المدرسة أهم من دراسة عناصر السلوك ومكوناته، ولم يكتفي دارون بلفت الأنظار إلى دراسة الوظائف الشعورية بل أكد بأن هناك فروق فردية بين أفراد النوع الواحد وهو أساس للتطور والبقاء، ولقد دفعت هذه النقطة علماء النفس بدراسة أوجه الاختلاف بين الأفراد.(٢٠)

وبالرغم من النقد الشديد الذي وجه إلى نظرية دارون عند ظهورها، وبالرغم أيضاً من أنها نظرية فردية لم تثبت صحتها، إلا أنها مهدت إلى الاهتمام بدراسة علم نفس الحيوان لما أشارت إليه هذه النظرية بالاستمرارية بين الإنسان والحيوان في الوظائف النفسية، وأيضاً اهتمامها بالوظيفة التكيفية للكائن الحي التي مهدت لظهور المدرسة الوظيفية التي نحن بصددها.

ب- جالتون Gallton :

هو عالم إنجليزي، ومن ضمن العلماء الذين مهدوا للمدرسة الوظيفية، وكانت اهتماماته ودراساته في الوراثة وقوانينها والتكيف، ومن أشهر كتبه، كتاب بعنوان عبقرية الوراثة، واتسمت دراساته بالعلمية لأنه من مؤسسي حركة القياس النفسي، واستخدامه المنهج التجريبي في دراساته مما أثر تأثيراً كبيراً على علم النفس التجريبي، ولم تقتصر دراسته في علم النفس، بل كانت لـه دراسات عديدة من أشهرها دراساته لبصمات الأصابع والتي تستخدم في تحقيق الشخصية.

وربما كانت لرحلاته التي قام بها في القارة الإفريقية وزار معظم بلادها أكبر الأثر في توسع دائرة معارفه العلمية، وكان لاهتمامه بالقياس النفسي أكبر الأثر للوظائف العقلية التي هي أساس المدرسة الوظيفية، ولقد ساعده على ذلك استخدامه للإحصاء في تجاربه، حيث قام بدراسة التحليلات الإحصائية، معامل الارتباط والتي ساعدته على تطبيقها في تجاربه على الذكاء ومشكلات الوراثة. ومن أشهر تجاربه التي استخدم فيها التحاليل الإحصائية تلك التي أجراها على عينة بلغت ٩٧٧ فرداً من ذوي الذكاء الرفيع، والتي استنتج منها أن الأفراد ذوي الذكاء الرفيع من آباء يقاربونهم في نفس مستوى الذكاء.

وفي مجال الدراسات العقلية أيضاً قام بصياغة العديد من الاختبارات العقلية التي ساعدته في قياس القدرة العقلية العامة وهي الذكاء بواسطة التمييز الحسي حيث افترض أن الأفراد ذوي الذكاء العالي أكثر قدرة من غيرهم على التمييز الحسي.. وفي سبيل التمييز الحسي ابتكر العديد من الأدوات منها صفارة جالتون للتميز الحسي الصوتي، (قضيب جالتون) الحسي البصري.

ومن هذا السرد نرى أن جالتون ساهم بدراساته العقلية وإعداده للاختبارات العقلية مساهمة كبيرة في التمهيد لظهور المدرسة الوظيفية. وقد ساعده في اختباراته هذه استخدامه للتحليلات الإحصائية، ومعامل الارتباط، والذي شجع فيها تلميذه كارل بيرسون لابتكار هذه المعادلة. وهكذا أيضاً نرى أنه يندر أن يوجد عالم بهذه المواهب والابتكارات المتعددة التي أثرت علم النفس عامة، المدرسة الوظيفية خاصة.

ج- كاتل Cattel :

عالم نفس أمريكي، ولد في بنسلفانيا بأمريكا، التحق بجامعة هوبكنز لدراسة علم النفس، حصل على الدكتوراه عام ١٨٨٦، وقد تأثر بعالم النفس جالتون في دراساته عن الفروق النفسية، وكان أول من عين أستاذاً لعلم النفس في جامعة بنسلفانيا ثم انتقل منها إلى جامعة كولومبيا التي حصل منها على العديد من درجات الدكتوراه.(٢٠) وأهم أعماله العلمية في المدرسة الوظيفية اهتمامه بدراسة الفروق النفسية، الإدراك، الترابط، وأجرى العديد من الاختبارات في قياس الذكاء، والمهارات الحياتية، وقد استخدم في هذه الاختبارات التي أجراها على طلاب الجامعات في بنسلفانيا وكولومبيا استخدم فيها البرامج الإحصائية ومنها معامل الارتباط. وأيضاً من إسهامات كاتل في المدرسة الوظيفية، دراساته التجريبية واهتمامه بالقياس العقلي بصورة واسعة مما أدى إلى اهتمام علم النفس الأمريكي بهذه الحركة الوظيفية والتي نمت نمواً عظيماً وسارت بخطرات قوية في تكوينها وإعدادها.

د- جيمس James :

يعد وليم جيمس من أشهر علماء النفس الأمريكي، ولد عام ١٨٦١ والتحق بكلية الطب بجامعة هارفارد وعمل في بداية الأمر محاضراً للفسيولوجيا، ثم

تـــركها لدراســـة علم النفس ومن أهم كتاباته كتابه الشهير "مبادئ علم النفس" والذي أوضح فيه أن علم النفس هو علم طبيعي بيولوجي.

ومن أهم إنجازات جيمس في علم النفس عامة والمدرسة الوظيفية خاصة هو اهتمامه بالعمليات العقلية وإقراره أنها ذات طبيعية وظيفية تؤدي إلى توافق الإنسان وتكيفه مع البيئة، وهو في هذا الصدد يتفق مع اتجاه المدرسة الوظيفية. كما يرى جيمس أيضاً أن علم النفس هو العلم الذي يدرس الحياة العقلية، وأن مـــخ الإنســـان هو أساس العمليات العقلية الشعورية، ولا يهمه في هذا الأمر محتويات هذا الشعور، بقدر اهتمامه بوظيفة هذا الشعور من العمليات العقلية التـــي تـــؤدي إلى تأقلم الإنسان وتكيفه، في هذا الصدد يتفق مع دارون الذي اهتم بوظيفة الشعور أكثر من اهتمامه بوظيفة الشعور.

ويشـــير جـــيمس بأنـــه إذا كانت العمليات العقلية ذات وظائف تكيفية، فـــيجب ألا ننكر أن الإنسان لا يخضع في تكيفه إلى الوظائف العقلية فقط فهو بجانـــب ذلـــك كائن يحس ويشعر ويخضع للعوامل الانفعالية والعاطفية، وله أيضـــاً حاجاتـــه ودوافعه والتي تساهم في تكيفه وتأقلمه مع وظائف العمليات العقلية

كما أكد أيضاً على علم النفس العملي. ومن هذا نرى أن جيمس كان له أثـــراً واضحاً في المدرسة الوظيفية، ومعظم دراساته وأفكاره التي ركز فيها علـــى الحياة العقلية للإنسان والعمليات العقلية ذات الأساس التكيفي مع البيئة هي أساس المدرسة الوظيفية.

هــ- أنجل Angell :

يعتبـــر أنجل عالم النفس الأمريكي هو رائد ومؤسس المدرسة الوظيفية والـــذي كـــان لجهـــوده ودراســـاته أكبر الأثر في تبوأ هذه المدرسة المكانة

المـــرموقة بـــين المدارس الأخرى. وقد كانت دراساته على يد كبار العلماء منهم جون ديوي، وليم جيمس اللذان يعدا من رواد الحركة الوظيفية في علم النفس، وحصل على درجته العلمية من جامعة "هال" بألمانيا ثم عاد إلى أمريكا حـيث قام بالتدريس أولاً في جامعية "مينسوتا" وانتقل إلى جامعة شيكاغو ثم عمل رئيساً لجامعة "ييل" الأمريكية.(٢١)

وفي عام ١٩٠٤ أصدر كتابه الشهير الذي احتوى على نظريته في علم النفس الوظيفي والتي أشار فيه أن علم النفس هو العلم الذي يدرس كيف تساعد الوظائف العقلية الشعورية على تكيف وتوافق الكائن مع البيئة التي يعيش فيها. وبهذا يركز أنجل في هذه المدرسة على النقاط التالية:

* أن علم النفس هو العلم الذي يدرس الشعور، وأن وظيفة الشعور هي تحسين الإمكانـــات التكيفية للكائن الحي، وقد اعتبر أنجل أن العمليات العقلية التي تــتولاها المدرسة الوظيفية هي جزء أساسي من النشاط البيولوجي للكائن الحي التي تؤدي إلى تطوره ونمائه.

* كمـــا ركــز أنجل أيضاً باهتمام علم النفس الوظيفي ليس بالنواحي النفسية فقط بل اهتم بالعلاقات النفسجسمية ولذلك رأى ضرورة ألا تميز المدرسة الوظيفية بين النفس والجسم وألا تعتبرهما شيئين مختلفين بل هما ينتميان إلـــى نســق واحد وهو الكائن الحي. وأنهما معاً يؤديان إلى تكيف وتأقلم الإنسان مع البيئة.

هــذا وقــد ســاهم العديد من العلماء الآخرين في إثراء هذه المدرسة بدراســاتهم ومــنهم عالم النفس الأمريكي الشهير جون ديوي، وأيضاً العالم الأمريكي جون كارل الذي تولى قيادة المدرسة الوظيفية في أوج قمتها، العالم الأمريكي استايلي هول.

رابعا: المدرسة البنائية:

تعتبـــر المدرسة البنائية من المدارس الهامة في علم النفس وكانت هذه المدرســـة في السنوات الأولى هي علم النفس بلا منازع حيث كان هدفها هو التحليل الاستبطاني للعقل الإنساني.

ولهذه المدرسة الفضل الكبير في علم النفس وفي استقلاليته عن الفلسفة والفســيولوجيا التـــي كـــان ينتمـــي إليهما قرون طويلة، وكما قدمت المنهج الاســـتبطاني واعتبرته المنهج الوحيد في علم النفس، وكما للمدارس الأخرى روادهـــا ومؤسســـيها، فإن مؤسس هذه المدرسة هو العالم تتشنر والذي قام بعدة دراسات أدت إلى تطوير هذه المدرسة، ووقف مدافعاً عنها ضد تيارات المدارس الأخرى وبالأخص السلوكية والوظيفية.[٢٢]

وإذا كان الفضل يرجع إلى تتشنر في الحركة البنائية، إلا أن هذا امتداد لدراســـات العالم فونت الذي تتلمذ تتشنر على يديه والذي يعد أي فونت رائد لعلم النفس التجريبي، وسوف نتعرض لكل من فونت وتتشنر ومساهماتهم في الحركة البنائية.

أ- فونت Wantt :

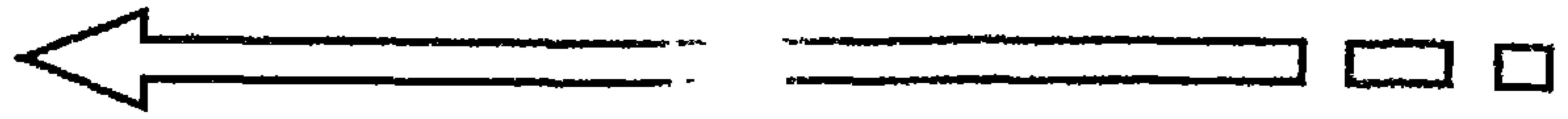
يعد من رواد المدرسة البنائية، ورائداً لعلم النفس التجريبي حيث أسس أول مختبـــر لعلـــم النفس في ليبزج عام ١٨٧٩ وقد ضم هذا المختبر الشهير أعداداً كبيرة من الطلاب الذين وفدوا من أمريكا وأوروبا ومنهم "هول، كاتل، أنجـــل، تتشـــنر"، وكـــان يشرف عليهم فونت بنفسه وينشر نتائج بحوثهم في المجـــلات والكتب، وقد تخرج من كلية الطب وعمل طبيباً ثم تحول منها إلى الفســـيولوجيا، وبـــدأ عمله في جامعة هيدلبرج، وحصل منها على الدكتوراه، وتحول من دراسة الفسيولوجيا إلى دراسة علم النفس.

وكانت أشهر مؤلفاته كتاب بعنوان "أسس علم النفس الفسيولوجي. وبالرغم من دراساته الفلسفية وتاريخه الفلسفي إنما أمن بأن علم النفس يجب أن يكون علماً تجريبياً شأنه في ذلك شأن العلوم الطبيعية التي تطورت وتقدمت بفضل استخدامها للمناهج التجريبية.

وإذا كانت المدرسة البنائية تهدف إلى التحليل الاستبطاني للعقل الإنساني فإن فونت يؤمن بالتجارب المباشرة وأن يكون أسلوب دراسة التجربة هو الاستبطان أي الملاحظة المحكمة لمحتويات الشعور تحت ظروف تجريبية، وليس الاستبطان العادي. هذا وقد شن علماء النفس هجوماً على فونت بسبب إيمانه بالاستبطان، وتجاهلوا أنه مؤسس علم النفس التجريبي، وأن الاستبطان لديه يتم تحت ظروف تجريبية. ولم يهتم فونت بفروع علم النفس الأخرى سوى علم النفس الاجتماعي الذي اهتم به ونشر كتاب بعنوان "علم نفس الشعوب" تناول فيه لغة هذه الشعوب، وفنونها وتقاليدها والأخلاق والقوانين التي تحكمها.

وقد اهتم فونت في مختبره الشهير بدراسة العديد من الموضوعات التي أفادت علم النفس ومنها موضوعات الإحساس والإدراك بدراسات العلاقات الكمية بين المنبه والإحساس بالاعتماد على حاسة الإبصار في هذا المجال، وإلى جانب اهتمامه أيضاً بدراسات عن زمن الرجع البسيط، زمن الرجع التمييزي، الاختباري. وأن هذه التجارب مازال الباحثون يستخدمونها حتى يومنا هذا بالرغم من قدمها.(٢٣)

ونختم قولنا بأن فونت تألق تماماً في المدرسة البنائية وفي علم النفس عموماً، وخاصةً تألقه في بناء صرح المدرسة البنائية، وريادته لعلم النفس التجريبي، وإنشاءه لمختبر ليبزج، هذا والذي تولى ريادة المدرسة البنائية بعد فونت هو تلميذه تتشنر.



ب- تتشنر Titchener :

رائد ومؤسس المدرسة البنائية، وقد درس على يد فونت الذي مهد بدراساته ظهور هذه المدرسة، ولقد سار تتشنر على نفس نهج فونت، وإذا كان فونت قد أنشأ المختبر الشهير في ليبزج فإن تتشنر قد أقام مختبر كورنل.. وبالرغم من أنه إنجليزي المولد ولكنه قضى حياته العلمية بألمانيا تتلمذ فيها لمدة عامين على يد فونت، وبذلك تشبع بالفكر الألماني في علم النفس والذي ساعده على ذلك ثقافته الإنجليزية.

وإذا كانت المدرسة الوظيفية قد ركزت على وظائف العقل دون النظر إلى مكونات هذا العقل، فإن تتشنر في ريادته للمدرسة البنائية اهتم بعلم النفس التجريبي الذي يهدف إلى دراسة تركيب أو بناء العقل وليس بالوظيفة، ولذلك فهو عرف العقل بأنه جماع خبرات الشخص وتجاربه من المهد إلى اللهد. ولذلك يرى أن علم النفس يدرس هذه الخبرات وتلك التجارب على أنها غير مستقلة عن الشخص ومعتمدة عليه.

ويتفق تتشنر مع فونت في أن تكون العلاقة بين النفس والجسم علاقة متوازية، وفي هذا المجال تختلف المدرسة البنائية عن المدرسة الوظيفية في علاقة النفس بالجسم، حيث رأى أنجل وهو أحد رواد المدرسة الوظيفية أنه يجب ألا نميز بين النفس والجسم وألا نعتبرهما شيئين مختلفين بل هما نسيج واحد ينتمي إلى نسق واحد.[٢٤]

وقد أوضحنا أن للمدرسة البنائية الفضل في استقلال علم النفس عن الفلسفة، فإن تتشنر قد دافع بشدة ومعه فونت في سبيل استقلال علم النفس عن الفلسفة وتأملاتها لتصبح علماً مستقلاً ويرجع الفضل في هذا الاستقلال إلى المنهج التجريبي الذي استخدمه كل من تتشنر وفونت.

وبعد عرض جهود ودراسات كل من فونت، تتنشر في المدرسة البنائية فإننا نجمل ما ترمي إليه هذه المدرسة من مبادئ منها:

١- اهتمت هذه المدرسة بالتجريب باعتباره المنهج العلمي للحصول على المعارف السيكولوجية في علم النفس بطرق أمبريقية علمية، وأن يكون أسلوب التجربة هو الإستبطان أي الملاحظة المحكمة لمحتويات الشعور تحت ظروف تجريبية صارمة. والإستبطان الذي تقصده المدرسة البنائية، ليس الإستبطان من وجهة نظر الفلسفة، ولكن الإستبطان من وجهة نظر الفلسفة، ولكن الإستبطان من وجهة نظر العلوم الطبيعية كالفيزياء والفسيولوجيا حيث لجأ علماء الفيزياء في دراساتهم عن السمع والبصر إلى انطباعات المفحوصين وكانت هذه هي الطريقة الإستبطانية الوحيدة. ولكن لاقت طريقة الإستبطان هجوما كبيرا من علماء النفس، ومنها أن الإستبطان يتأثر بتعيير الحالة النفسية للمستبطن أي انه غية مستقر، كما أنه يعطي نتائج متضاربة بين العلماء الذين يتخذون منهج الإستبطان منهجا للبحث في تجاربهم. وإن كانت دراسات كل من فونت، تتشنر تهدف إلى تطور وتقدم علم النفس وزيادة محتواه من المعارف والمفاهيم السيكولوجية فلا تعتقد أن منهج الإستبطان يسعف في الحصول على المعلومات بهذه الصورة.

٢- أكدت هذه المدرسة أن علم النفس يجب أن يكون علما تجريبيا شأنه شأن العلوم الطبيعية الأخرى التي تقدمت وتطورت بفضل استخدامها المناهج التجريبية للوصول إلى الحقائق والمعارف والمفاهيم والنظريات التي احتوتها هذه العلوم.

٣- إن المدرسة البنائية ترى في مسألة علاقة النفس (العقل) بالجسم أنها علاقة متوازية، أي أن الجسم والعقل نسقان متوازيان، وهذا الرأي

يخالــف رأي المدرســة الوظيفية التي ترى أن الجسم والعقل هما نسق واحد ينتميان إلى نسيج واحد.

٤- إن المدرسة البنائية ترى أن علم النفس هو العلم الذي يدرس العقل الإنساني بصفة عامة تركيب وبناء العقل، وأهملت الوظائف التكيفية للعقل، وبذلك الرأي أهملت المدرسة البنائية ما هو غير سوى، كما لم تهتم أيضاً بدراسة المصــابين بالاضــطرابات النفســية والعقلية، وقد أهملت أيضاً دراسة الفروق الفردية.

٥- قامــت البنائية على أساس دراسة الخبرة الشعورية وتحليلها ويظهر ذلك واضحاً في تعريف (تتشنر) للعقل والذي يعرفه بأنه جماع خبرات الشخص وتجاربــه مــن المهد إلى اللحد باعتبار أنها خبرات شعورية يهدف علم النفس إلى دراستها وتحليلها على أنها غير مستقلة عن الشخص ومعتمدة عليه.

إن هــذه المدرسة البنائية وجهود فونت وسبنسر كان لها أكبر الأثر في تحرير استقلال علم النفس عن الأم الرؤوم الفلسفة، الذي ظل رهيناً لها سنين طــويلة، وكانــت المعــارف والمفاهيم السيكولوجية التي احتوت عليها قليلة اســتنبطت عــن طــريق الآراء والجدل والمناقشة بعيدة عن المنهج العلمي الصــحيح، لــذلك اقترن تحرير علم النفس عن الفلسفة مع ظهور علم النفس التجريبــي على يد فونت ولذلك كان الهدف الرئيسي الأول لهذه المدرسة هو التجريب في علم النفس.(٢٥)

خامساً: مدرسة الجشطلت:

ظهــرت سيكولوجية الجشطلت كحركة كبيرة وعظيمة في علم النفس الألمان حينما كانت تزدهر تقريبا مدارس علم النفس في أوروبا وأمريكا، ولا

غــرب أن تظهر هذه الحركة الجشطلتية في ألمانيا والتي كانت تعتبر الوطن الأم لعلــم الــنفس. وقد اتحدت السلوكية والجشطلتية في الهجوم على بنائية فــونت، ثــم بعــد أن قضــيا على المدرسة البنائية واجهت كل مدرسة منها الأخــرى ظهر اختلاف حاد بين السلوكية والجشطلتية، ففي الوقت الذي قبلت فــيه الجشــطلت مــبدأ وجــود الشعور على انه كل متكامل وانتقدت تقنيته وتقســيمه، فــي ذات الوقت أنكرت السلوكية إنكارا تاما مبدأ وجود الشعور حــيث ذهــب واطسون وهو مؤسس المدرسة السلوكية بقوله أن علم النفس يهــدف إلى دراسة السلوك لا الشعور، وهو بهذا يهمل مبدأ الاستبطان الذي نادت به المدرسة البنائية.[٢٦]

ولقــد كــان الفضل في ظهور حركة الجشطلت وتأسيسها إلى كل من فرتيمــر Wwrthiemer ، كوهلر Kohler ، كوفكا Kofka وإذا كان هؤلاء العلمــاء قــد بدأوا فعلا بتأسيس هذه المدرسة تأسيسا رسميا، فلا ننكر أنه قد سبقهم جهد العلماء الذين مهدوا لظهور هذه المدرسة تأسيسا رسميا، فلا ننكر أنه قد سبقهم جهد العلماء الذين مهدوا لظهور هذه المدرسة، فإذا كان فرتيمر قــد بدأ إرساء قواعد هذه المدرسة بدراسته التي أجرها عام ١٩١٠ فقد سبقه الفيلســوف الألمانــي الكبير كنط Kant الذي ظهر في الفترة من ١٧٢٧ إلى عــام ١٨٠٤ ، وأثرى بدراساته الفلسفية علم النفس، وحيث أكد على الحقيقة الأساسية التي قامت عليها مدرسة الجشطلت وهي كلية الإدراك.

حــيث يــرى كنط أن الإدراك ليس إحساسا سلوكيا، إنما الإدراك هو الشــكل أو البناء العام للشيء المدرك وليست العناصر أو الأجزاء التي تكون هــذا الشــيء المــدرك، وأيضا ما أكده العالم برنتانو في دراساته للخبرات النفسية في مجملها وليس في تفاصيلها، وهو في هذا قريب من أسلوب البحث عــند الجشــطلت، وكذلك ما أثبته عالم الفيزياء الألماني ماش Mach في

كتابه علم ١٨٨٥ بعنوان (تحليل الإحساس) والذي قر فيه أن فكرتي المسافة والـزمن همـا فكرتان مستقلتان عن عناصرهما الجزئية وهذا ما يثبت فكرة الكل الذي لا يقسم لدى الجشطلت. هذا بالإضافة إلى جهود ادنفلز Ehrenfels وهو ألماني كان له الأثر الكبير في ظهور فكرة الجشطلت.

حـيث يرى أن خبرات الفرد كلية لا يمكن تفسيرها عن طريق الربط بـين الإحساسـات المكـونة لهذه الخبرة، من هذا السرد لأراء العلماء الذين مهـدوا بدراساتهم الفلسفية لظهر هذه المدرسة واتفاقهم على أن الخبرة تأتي فـي صـورة مركبة، فليس هناك ما يدعو إلى تحليلها ثم ربطها مرة أخرى، وبذلك جاء رأى الجشطلت ضد فكرة الارتباط.(٢٧)

وسـوف نتعـرض بإيجـاز لجهود كل من فريتمر، كهلر، كوفكا في تأسـيس وظهور مدرسة الجشطلت، وأن العلماء الثلاثة قد كونوا معا جماعة علمـية تأسسـت علـى يديها مدرسة الجشطلت، التي هاجمت وبقوة مدرسة فونت البنائية. وكان فريتمر هو الأب الأول لهذه المدرسة.

وقد أجرى دراساته في جامعة فرانكفورت وكانت بحوثه تنصب على موضـوع إدراك الحركة الظاهرة مستخدما كل من كهلر، كوفكا مفحوصين في دراسته حيث كان يجري عليهما تجاربه وتوصل من خلال هذه التجارب إلى تفسير فهي تدرك بصورة كلية غير قابلة للتجزئة إلى شيء أقل منها وقد تعـارض فـي هذه النتيجة مع المدرسة البنائية التي رأت أنه لتفسير الحركة الظاهرة يجب تقنيتها إلى أجزائها أو عناصر حتى يسهل تفسيرها.

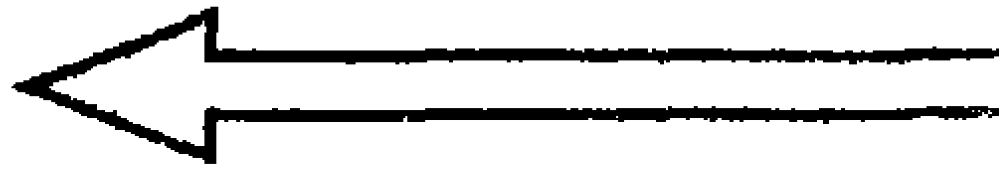
ولعل تجارب فريتمر كان لها أكبر الأثر في ظهور مدرسة الجشطلت، وقـد قـام فريتمر بنشر العديد من المقالات من أهمها مقالة لعنوان (الدراسة التجريبية لإدراك الحركة) مقال عن التفكير الابتكاري مقال عن الإدراك.

أما كوفكا Kofka والذي يعد أحد الثلاثة الذين أسسوا مدرسة الجشطلت، وكـــان أكثـــرهم إنتاجا حيث قام بدراسات عديدة في جامعة جيشن الألمانية، وأيضـــا قام بكتابة مقالا بعنوان (الإدراك- مقدمة لنظرية الجشطلت) قدم فيها المفاهـــيم الاساسية لهذه النظرية ونشرها في المجلة السيكولوجية الأمريكية، حـــيث كـــان لهذه المقالة أكبر الأثر في تعريف علم النفس الأمريكي بحركة الجشطلت وقد أوحت هذه المقالة إلى جعل حركة الجشطلت قاصرة فقط على دراســـة الإدراك وإهمال موضوعات علم النفس الأخرى مما أثر على انتشار حركة الجشطلت.

وربما يرجع تركيز علماء الجشطلت في بحوثهم على موضوع الإدراك بصورة ظاهرة للرد على الهجوم الذي واجهته هذه المدرسة من المدرسة البنائية التي تولاها فونت والتي كان هدفها الأساسي هو الإحساس والإدراك فأرادت الجشـــطلت أن تهـــاجم البنائية في هدفها الأساسي وهو الإدراك لذلك تركزت بحوثهم في هذا الموضوع.

ولكـــن هذا لا ينكر أن الجشطلت قد اهتمت بموضوع التفكير والتعلم، ولـــنمو العقل بجوار بحوثهم في الإدراك، وقد ظهر واضحاً في كتاب كوفكا بعـــنوان "نمو العقل" وكانت تدور موضوعاته في علم نفس الطفل. ودراسات كهلـــر فـــي تعلـــم القـــردة، هذا وقد عمل كوفكا أستاذاً زائراً في الجامعات الأمـــريكية وقام برحلة علمية لدراسة شعوب وسط آسيا، وكان آخر مؤلف له كتاب بعنوان "مبادئ علم نفس الجشطلت".

أمـــا آخر العلماء الثلاثة لمدرسة الجشطلت وأصغرهم سناً هو العالم الألماني كوهلر Kohler الذي كان المتحدث الرسمي لمدرسة الجشطلت أمام الدوائـــر العلمية. وقد تلقى تعليمه في جامعات "بون، برلين" الألمانيتين. وقد اشـــتهر بدراسة التعلم عند القردة، والذي ساعده على هذه الدراسة وجوده في




جزر الكناري بالمحيط الأطلسي. بدعوة من الأكاديمية الروسية للعلوم، وأصدر كتابه الشهير "عقلية القرد" الذي انتشر بطريقة واسعة وترجم إلى الإنجليزية والفرنسية. ثم قام بنشر كتاب عن الجشطلت عام ١٩٢٠ وكان من أشهر الكتاب وأقيمها ولقي قبولاً شديداً وتقديراً عظيماً وكان هذا الكتاب هو السبب في تعيينه خلفاً للعالم "كارل ستيمف" في جامعة برلين عام ١٩٢٢.[٢٨]

وأيضاً نشره لكتابه الشهير في الولايات المتحدة بعنوان "علم نفس الجشطلت" وكان هذا الكتاب أحسن ما كتبه عن الحركة الجشطلتية. وقد كان في صراع مستمر مع الحركة النازية وهاجمها بشجاعة في أكثر من موقع مما كان السبب في طرده على أنه يدوياً من جامعات ألمانيا تاركاً إياها إلى الولايات المتحدة الأمريكية حيث اتسعت جهوده في دعم حركة الجشطلت لدى علم النفس الأمريكي. ولم تقتصر جهوده على حركة الجشطلت فقط بل كانت له دراسات عديدة في علم النفس عامة وقد ظهر واضحاً في إنتاجه المتميز في كتابه بعنوان "ديناميات علم النفس" الذي نشره بالولايات المتحدة الأمريكية وقد منح جائزة كبرى على هذا الإنتاج من جمعية علم النفس الأمريكية والذي تولى رآستها بعد ذلك بالرغم من أنه ليس أمريكي.

ومن هذا السرد لجهود العلماء الثلاثة الذين أسسوا مدرسة الجشطلت وما سبقهم من العلماء الفلاسفة الذين مهدوا لظهور هذه المدرسة، فسنعرض مفهوم وطبيعة ومبادئ الجشطلت الأساسية وما سبقهم من العلماء الفلاسفة الذين مهدوا لظهور هذه المدرسة. أما عن مفهوم الجشطلت، وبالرغم من صعوبة هذه الكلمة لعدم وضوحها مثل السلوكية أو البنائية أو الوظيفية، وكما أنه لا يوجد في معجم أي لغة مرادف لهذه الكلمة، وهذه الكلمة الجشطلت تعني الصيغة أو الشكل، أو نمط إدراكي أو صيغة إدراكية تتميز بخصائص الوحدة المتكاملة أي ليست مجرد مجموع أجزاء هذه الصيغة أو ذلك الشكل،

ولأن دراسات هذه المدرسة بينت لنا أن الحقيقة الأساسية في المدرك الحسي ليست هي العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها المدرك الحسي، وإنما هي الشكل العام أو البناء الكلي بما فيه من علاقات تربط هذه الأجزاء.(٢٩)

فمثلاً المثلث القائم الزاوية يتكون من ثلاثة أضلاع وثلاثة زوايا وهذه هي أجزاء هذه المثلث، ولكننا حينما ندرك المثلث إنما ندركه ككل بعلاقات أجزاءه بعضها البعض مما أدى إلى تكوين الصورة النهائية الكلية التي ندرك بها هذا المثلث، فإننا لا يمكننا إدراك المثلث من حيث أجزاءه التي يتكون منها وهي أضلاعه الثلاثة موضوعة بأي وضع، أو بزواياه متفرقة.

أما عن طبيعة حركة الجشطلت فإنها جاءت ثورة على الوضع القائم وخاصة على مدرسة "فونت" البنائية، مما زاد من جهد علماء هذه المدرسة الجشطلتية في إقامة العديد من الدراسات التي تتعلق بالإدراك لكي تؤيد موقفهم، توصلوا فيها إلى ثبات الإدراك.

أي أن الشيء الذي تدركه كلية يظل ثابتاً في أذهاننا رغم تغير إحساسنا له فمثلاً عندما تقف أمام النافذة، فإن صورة النافذة على شبكية العين أي الحس البصري بأنه شكل مستطيل.

وإذا نظرنا إليه من أحد الجوانب فإن صورة النافذة التي تسقط على شبكية العين تبدو على هيئة شبه منحرف، فبالرغم من تغير الإحساس في كلتا الحالتين فإن إدراكنا للنافذة يظل كما هو في شكله المستطيل.

وليس ثبات الإدراك يتوقف فقط على الشكل ولكن أيضاً بالنسبة لحجم الشيء فإن إدراكنا يظل ثابتاً بالنسبة للحجم الحقيقي مهما كبر أو صغر، فإذا ابتعدنا عن الكرة فإنها تسقط على شبكة العين بحجم أصغر، ولكن إدراكنا للحجم الحقيقي للكرة يظل ثابتاً كما هو في أذهاننا.

وهكذا أثبتت الجشطلت أنه هناك فرق بين الإحساس والإدراك، أي أن هـناك فـرق بين المثيرات الحسية وبين ما ندركه بالفعل. وهذا الأمر ينطبق على كل المثيرات الحسية لدينا.

وأن هـذه الحقيقة لثبات الإدراك تؤيد ما تهدف إليه مدرسة الجشطلت بأن الإدراك عملية كلية ولا يمكن تجزئتها إلى عناصر أو أجزاء، وأننا ندرك الأشـياء فـي وحدات إدراكية ولا ندركها على أنها مجموعة من الإحساسات. وتستند مجموعة الجشطلت في سيكولوجيتها وأدائها على تلك النتائج المستمدة من العلوم الحيوية والطبيعية، فمثلاً نقطة تكوين الجنين هي وحدة الخلية التي يتفـرع عـنها بعد ذلك أعضاء الجسم وأجزاؤه المختلفة، والطفل أيضاً حينما يـبدأ بـالكلام فإنه يبدأ بكلمات وليس بالحروف المكونة لهذا الكلام لأن هذه الحروف لا معنى لها وهي مفردة ما لم تكن في صورة كلية.

وأمـا عـن مبادئ مدرسة الجشطلت منها مبدأ التنظيم الذي يعني أننا حيـنما نـدرك مجموعة من الأنماط والأشكال الحسية فإننا نقوم بتنظيمها آلياً يربط أجزاء الشيء المدرك معاً في وحدة إدراكية واحدة، وفي هذا الصدد فإن الأجـزاء المتقاربة في الزمان والمكان، أو الأجزاء المتشابهة فإننا نسعى إلى تنظـيمها فـي شـكل مجموعات، وإذا كانت هناك أجزاء ناقصة من الشيء المـدرك فإنـنا نسعى أيضاً إلى استكمالها وتحسينها حتى نصل إلى المدرك الحسي الكامل.

والمـبدأ الثانـي لمدرسة الجشطلت هو التعلم بالاستبصار وهي بذلك تعـارض التـرابطية الحديـثة في التعلم بالمحاولة والخطأ لثورنديك وأيضاً الـتعلم بالمثيـر والاستجابة للمدرسة السلوكية، ويعتبر مبدأ التعلم بالاستبصار تدعـيماً لـرأي الجشـطلت فـي الإدراك الكلي للأشياء، حيث يعني التعلم

بالاستبصار والذي توصل إليه كهلر في تجاريه التي أجراها لعقلية القردة من الشمبانزي.[٣٠]

ومــن هذه التجارب تجربته الشهيرة والتي وضع فيها القرد الجائع في قفــص بداخلــه مجموعة من الصناديق وفي سقف القفص أصابع موز بحيث يستطيع القرد أن يصل إليها بيده، فاستبصر القرد عناصر المجال المحيطة به والعلاقــة بــين هذه العناصر وقام في النهاية بوضع الصناديق فوق بعضها وصعد عليها وتناول الموز وأكل.

ومــن هذا نرى أن الشمبانزي تعلم عندما استبصر الموقف كلية، وفي استبصاره قام بإدراك الموقف كله والعلاقة بين عناصر هذا الموقف، والمبدأ الــثالث للجشــطلت هــو التفكير المنتج أو الابتكاري وقد قام فريتمر بتطبيق مــبادئ الجشــطلت وهي الكليات على هذا النوع من التفكير أي أنه يجب أن يكــون التفكيــر في إطار الكليات، وليس في إطار الأجزاء، وطبق هذا المبدأ على المواقف التعليمية بأن ينظر المتعلم للموقف التعليمي ككل.

وقد وجد فريتمر من خلال دراساته التي أجراها على التلاميذ باستخدام التفكيــر المنــتج فــي حل مسائل الهندسة والمواقف التعليمية المختلفة، وقد اســتنتج أن الكــل يقــدم على الأجزاء، وأن الموقف التعليمي ينظر إليه من الــوجهة الكلية، وأن حل المشكلات يسير من الكل إلى الجزء، أي أننا أولاً: ندرك المشكلة في صورة كلية ثم نبدأ بعد ذلك بتحويلها إلى أجزاءها المكونة لهــا حتى يمكن إيجاد الحلول المناسبة وأن هذا المبدأ لو تم تطبيقه في المجال التعليمــي والتــربوي ســوف يأتي بنتائج طيبة تدعم الموقف التعليمي لو قام المعلــم بتقديم الموقف التعليمي للتلاميذ في صورة كلية ذات عناصر منظمة تؤدي إلى استبصار الطلاب وتتيح لهم التفكير المنتج.

أما المبدأ الرابع لمدرسة الجشطلت هو التماثل بين الشيء المدرك ومثيرات العالم الخارجي، فلقد توصلت مدرسة الجشطلت آنفاً أن العملية الإدراكية عملية كلية، وأن هذه المدركات الكلية لا تتطابق تماماً مع المثيرات الخارجية ولكن ممثلة لها، أي أن المدركات هي تمثيل للعالم الخارجي الذي نعيش فيه، وليست صورة مطابقة له كصورة الكربون، فمثلاً الخريطة التي نصممها لمنطقة ما، فهذه الطريقة تمثل هذه المنطقة، ولكن ليست صورة مطابقة لها تماماً، وهكذا المدركات الكلية. ولذلك فالشيء المدرك هو صورة مماثلة للعالم الواقعي.

ومن هذا السرد لمبادئ الجشطلت يتضح مدى ما أضافته هذه المبادئ في المجال التربوي والتطبيقي، وأيضاً في مجال علم نفس الطفل، والطب النفسي وعلم الاجتماع والأنثروبولوجي. وظلت هذه المدرسة قوية متماسكة في موطنها الأم ألمانيا، إلى أن ظهرت الحركة النازية في ألمانيا مما أدى إلى انحسار هذه المدرسة وهجرة روادها إلى أمريكا ولم تقابل هذه المدرسة بالحفاوة في أمريكا لازدهار المدرسة السلوكية الأمريكية في ذلك الوقت ولكن استطاعت الجشطلت بالرغم من العقبات التي واجهتها أن تسهم إسهامات طيبة في دعم علم النفس الأمريكي.[٣١]

مراجع الفصل الثالث

١- إبــراهيم مدكــور: فــي الفلســفة الإسلامية- منهج وتطبيق، القاهرة، دار المعارف، ط٢، ١٩٦٨.

٢- أحمــد السيد محمد إسماعيل: مشكلات الطفل السلوكية، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي، ط٢، ١٩٩٥.

٣- أحمــد ذكــي صالح: التعليم التربوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦.

٤- ابــن رشــد: تحقيق أحمد فؤاد الأهواني: تلخيص كتاب النفس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٠.

٥- أنســتازي، قولي: ترجمة السيد محمد خيري وآخر، سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات، القاهرة، الشركة العربية للطباعة والنشر، ١٩٦٠.

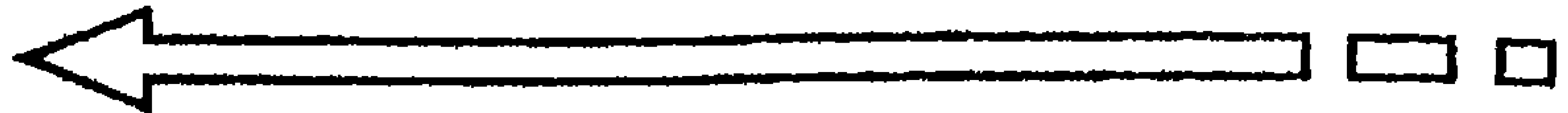
٦- جابــر عبد الحميد جابر: الذكاء ومقاييسه، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٠، الجامعية الحديثة، ١٩٩٠.

٧- حامــد عــبد السلام زهران: علم نفس النمو، القاهرة، عالم الكتب، ط١، ١٩٨٢.

٨- خليل ميخائيل معوض: القدرات العقلية، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي، ط٢، ١٩٩٤.

9- Anastasi, A.: "Differential Psychology" (3rd ed) New York, Machmilan, 1958.

١٠- خيري المغازي عجاج: الفروق الفردية والقياس النفسي، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.



11- Wrightsman, L.S. Sanford, F.H.,: "Psychology Asciscientifc Study of Human Behavior", California, Book Scole Pub, 1975.

١٢- رمزية الغريب: التعلم- دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٧.

١٣- سـليمان الخضـري الشـيخ: الفروق الفردية في الذكاء، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ط٢، ١٩٧٨.

١٤- سـيد محمد خير الله وآخر: القدرات ومقاييسها، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٦.

١٥- عباس محمود عوض: علم النفس العام، بيروت الدار الجامعية للطباعة والنشر، ١٩٨١.

١٦- عـبد الـرحمن العيسـوي: علم النفس ومشكلات الفرد، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث.

17- Chaplian, J.: "Dictionary of Psychology, New York: Dell Publis-hing, Go., 1975.

18- Harre, R. and Lam, R.: "The Encychlopedic Dictionary of Psychology, England: Black- Well.

١٩- عـبد الرحمن سيد سليمان: نمو الإنسان في الطفولة والمراهقة (الأسس والنظـريات- المـراحل- المشـكلات)، الجزء الأول، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، ١٩٩٧.

٢٠- عـبد المـنعم المليجي وآخرون: النمو النفسي، بيروت، دار النهضة، ١٩٧١.

٢١- عطوف محمود ياسين: اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال، لبنان، والأندلس للطباعة والنشر، ١٩٨١.

22- Smith, I. M. "Spatial Ability" London, Univ. of London, Press, 1964.

23- Vernon, P.E.,: "The Structure pf Human Abilities", London, Methuen, 1960.

24- Kendler, H.C.: "Basic Psychology", New York, Meredith Co. (2nd ed) 1974.

٢٥- فـؤاد البهي السيد: الأسس النفسية للنمو، القاهرة، دار الفكر العربي، ط ٣، ١٩٧٤.

٢٦- فاخر عاقل: مدارس علم النفس، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٦٨.

٢٧- لـويس كامـل ملـيكه وآخـر: مقياس وكسلر- بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٥.

٢٨- محمـد عـبد الظاهر الطيب: مبادئ الصحة النفسية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٤.

٢٩- فيصـل محمـد خير: التبول اللاإرادي لدى الأطفال، الإمارات العربية، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع، ١٩٨٨.

30- Marx, M. and Hilix, W.: "Systems and Theories of Psychology", (2nd ed) New York, MC. Grow. Hill, 1978.

٣١- محمـد علي أبو ريان: تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٧٦.

الفصل الرابع

المنهج العلمي في علم النفس

أولاً: المنهج العلمي.

ثانياً: خصائص المنهج العلمي.

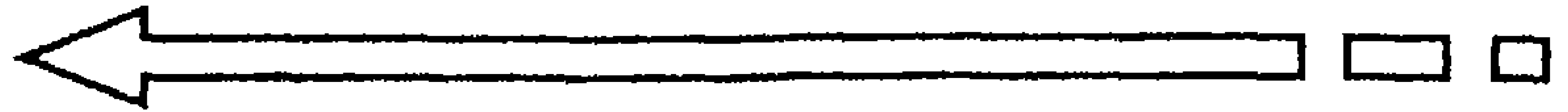
ثالثاً: أهداف البحث العلمي.

رابعاً: النظرية ودورها في البحث العلمي.

خامساً: أهم مناهج وطرق البحث في علم النفس:

- المنهج الوصفي.
- المنهج التجريبي.
- المنهج الإسقاطي.
- المنهج الكلينيكي.

- مراجع الفصل الرابع.



الفصل الرابع
المنهج العلمي في علم النفس

أولاً: المنهج العلمي:

يكاد يجمع العلماء على أن العلم هو الذي يتوصل إلى حل مشكلاته باستخدام المنهج العلمي. ويتضمن المنهج عدداً من أوجه النشاط أو الخطوات هي:

١- اختيار المشكلة التي يدور حولها البحث وصياغتها في شكل سؤال يتطلب الإجابة عليها. وهذه الخطوات هي التي تعطي للباحث دوره الخلاق.

٢- القيام بالملاحظة وجمع الحقائق التي تمت إلى المشكلة بصفة، وهذا المجهود هو الذي يعضد الفكرة التي أخذها الناس عن العالم كرجل فني يقوم بخلط الكيماويات في أنبوبة اختبار ويقرأ المؤشرات التي تبينها عدادات مختلفة.

٣- تناول المعلومات والحقائق التي تجمع بالتحليل، وهذه الخطوة تؤكد صورة العالم كرجل يلعب بالأرقام ويطبق المعادلات ويرسم الرسوم البيانية.

٤- والخطوة الرابعة هي شرح المادة وصياغتها في قالب مفهوم، وهذا يعطي للعالم صورة المفكر صاحب الدور في التنظير أي إقامة النظريات.

٥- المرحلة الخامسة تتضمن توصيل النتائج التي توصل إليها زملائه.

وهذا النشاط هو ما يقوم به العلماء في كل العلوم، لذا يقول البعض أن العلم هو ما يقوم به العلماء طبقاً لهذه الخطوات. والأهمية هنا للمنهج وليس لجمع الحقائق بعينها، وتتحدد الطريقة بالهدف، ويعتبر علم النفس علماً ما دام

يستخدم نفس المنهج الذي تستخدمه العلوم الأخرى، ولا يختلف عنها سوى في نوع الظواهر التي يدرسها والمعلومات التي يجمعها.

بيد أنه لا يجدر بنا أن نؤكد أن المنهج مع أهميته ليس هو كل شيء وإلا أصبح العالم عبداً للطريقة. فالأهم من المنهج هو نوع المعلومات التي يتم السعي للحصول عليها. فالطريقة تتبع من الهدف. أي أن الهدف هو الذي يحدد الطريقة وتعدد الطرق في إطار المنهج العلمي تبعاً للهدف. ولنضرب مثلاً على ذلك ببداية علم النفس التجريبي. فلما أنشأ فونت أول معمل لعلم النفس في سنة ١٨٧٩ بمدينة ليبزج كانت الكيمياء تقوم بتحليل المواد إلى عناصرها الأولية.

وكان في رأي فونت أن وظيفة علم النفس دراسة محتويات الشعور التي تتكون من الإحساسات الأولية، وأن الطريق إلى الوصول إلى تحليل محتويات الشعور والإحساسات الأولية هي طريقة التأمل الباطني أو الاستبطان أي انقلاب الإنسان على نفسه ومعرفة ما يدور بداخله وسميت مدرسته بالمدرسة البنائية Structure-Lism.

وكان فونت يدرب مفحوصين على التأمل الباطني بعد التأثير عليهم بمؤثر حسن كالتمييز بين غزتي دبوسين على الجسم والتقريب بين الغزتين حتى يشعر المفحوص وكأن هناك غزة واحدة وإضاءة ضوئين بالتبادل بسرعة والتقريب بينهما حتى يرى المفحوص خطاً مستقيماً من الضوء، أو الضغط على أزرة معينة عند رؤيته ضوء معين لبيان سرعة رد الفعل.

وبعد ثلاثين سنة تزعم جون واطسون الأمريكي اتجاهاً فكرياً جديداً أصبح يعرف باسم المدرسة السلوكية. تحدى رأي فونت وطريقة التأمل الباطني، ونادى بضرورة أن يكون علم النفس علماً من العلوم الطبيعية،

وليس له أن يتناول الخبرة الذاتية الخاصة لأنه لن يتفق اثنان على هذه الخبرة للمؤثـــر الـــواحد ولابد لعلم النفس أن يركز على ما يقوم به الكائن الحي من سلوك أثناء قيامه بحل مشكلة من المشاكل أو الجري في متاحة يحاول الخروج منها. وما يمكن ملاحظته هو الذي يمكن أن نسميه السلوك.

هـــذان مثلان على أن الإطار الفكري يتحكم في لطريقة، وبذلك تتنوع الطـــرق تبعاً للمادة التي يسعى الباحث للحصول عليها طبقاً للإطار الفكري. لذا يتحاشى العلماء التقيد الحرفي بخطوات المنهج العلمي أو الالتزام بطريقة واحدة لأن هناك عدة طرق للبحث في المجالات المختلفة، كما أن من وظيفة العلماء اكتشاف طرق البحث الجديدة وتطوير الطرق السدئدة.

ثانياً: خصائص المنهج العلمي:

١- أن الأســـاس الذي يقوم عليه المنهج العلمي هو الملاحظة، فهي التي تقوم عليها كل العلوم، ويقصد بالملاحظة الخبرة الحسية للعالم بأن هناك ظاهرة من الظواهر تحدث ولا تنكرها حواسه، وبالتالي يجب أن يلاحظها غيره بحواســـه أيضاً، وحينئذ تكون الظاهرة عامة ومعلومة للجميع، ويحرص العلمـــاء باستخدامهم الطرق المختلفة واستحداثها على أن تكون الملاحظة موضوعية أي لا يختلف فيها اثنان.

٢- تؤدي الملاحظة إلى محاولة اكتشاف الظروف أو العوامل التي تؤدي إلى حدوث ظاهرة أو تسببها، ويسمي العلماء هذه الظروف أو العوامل بالمتغيرات المستقل. فقد لوحظ مثلاً أن بعض الشباب ينحرف ولا ينحرف آخرون- لمـــاذا؟ ولمـــاذا يخـــتلف الناس في مستويات ذكائهم؟ ولماذا يدمن بعض الناس على الخمر دون غيرهم؟ كل هذه الأسئلة وغيرها أسئلة تسأل عن العـــوامل السببية أو المتغيرات التي تؤدي إلى هذه الظواهر، إلا أن العلم

لا يكتفي بالإجابة عن سؤال يبدأ بلماذا؟ إذ يهتم أيضاً بأسئلة بماذا، وبكيف، وبمتى.

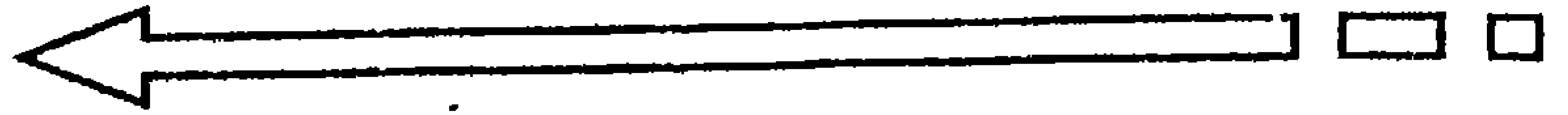
٣- يهتم العلماء بالظواهر التي تتكرر وتتوالى، لأن تكرار هذه الظواهر يعني أنها تخضع لقوانين معينة، وهذه القوانين هي التي يحاولون اكتشافها، والحادثة العارضة لا تؤدي إلى سهولة بحثها علمياً.

٤- ويقوم البحث العلمي على التسليم بأن الكون منظم، وأن الطبيعة يسودها نظام معين يمكن اكتشافه، وعلى التسليم كذلك بأن هناك عدداً محدوداً من الأحداث بينها وبين بعضها البعض رابطة أقوى من رابطتها بأحداث أخرى. ولن يكون البحث العلمي مجدياً إذا لم يحدد العالم بعض العوامل ويترك غيرها، وإلا وجد نفسه في متاحة من العوامل المتشابكة التي لا حدود لها.

٥- ويمكننا أن نضيف إلى ذلك أنه إذا كان مما يميز المنهج العلمي موضوعيته أي تجرده من تحيز الباحث حين يقوم بتسجيل ملاحظاته، فإن هناك من يتشكك في ذلك، لأن الباحث مهما كان موضوعياً فإنه لا يستطيع التجرد من تحيزاته، بل أن نوع المشكلة التي اختارها تدل على اهتمامه بها أو تحيزه لها.

٦- ويتميز المنهج العلمي بأن إجراءاته صريحة ومعروفة، ويتم الإعلان عن النتائج التي تم التوصل إليها حتى يتمكن الباحثون الآخرون من التعرف عليها وإخضاعها للتكرار والتمحيص.

٧- ويتصف المنهج العلمي بالإمبريقية أي التوصل إلى الأدلة بالخبرة المباشرة كما أن العلم يغلب عليه الوصف دون التقويم أي عدم إصدار أحكام بأن هذا حسن أو رديء أو أن هذا حلو وذلك قبيح.



ولعلنا بتلخيصنا لرأي راتش وزمباردو Ruch & Zumbardo سنة (١٩٧١) نزيد الموقف إيضاحاً بالنسبة للمنهج العلمي. إذ يريان أنه على الرغم من أن العلماء وفلاسفة العلوم قد يدخلون أشياء مختلفة تحت اسم المنهج العلمي. فإنهم جميعاً قد يتفقون على أنه عبارة عن مسلمات صريحة واتجاهات نفسية وقواعد تمكن الباحث من:

١- جمع الحقائق التي يحتاج إليها بالقيام بملاحظات منظمة وتسجيلها.

٢- تقويم المادة التي يجمعها (الملاحظات المسجلة).

٣- توصيل نتائجه للآخرين.

٤- تقديم نتائجه وتفسيراته بطريقة تسمح للآخرين بإعادة البحث إما لتأكيد النتائج أو دحضها.

٥- إضافة ما اكتشفه إلى اكتشافات الآخرين الذين سبقوه ممن أسهموا لحل مشكلة معينة.

٦- مد الباحث الآخر بنقط للانطلاق تتميز على نقط الانطلاق التي بدأ منها، وذلك بوضع نتائجه وشروحه تحت تصرفه.

ثالثاً: أهداف البحث العلمي:

يهدف البحث العلمي باستخدام المنهج العلمي في دراسة ظاهرة من الظواهر إلى:

١- الوصف.   ٢- الشرح.

٣- التنبؤ.   ٤- الضبط.

وذلك لفهم هذه الظواهر، ويعني الفهم اكتشاف العوامل أو الأسباب التي تؤدي إليها، ويتم الفهم إذا أصبحت طبيعة الواقع مألوفة لنا، فنحن نفهم

الظاهــرة إذا عرفنا أسبابها، ويتم فهمنا لها إذا تمكنا من وصفها وشرحها أي تفسيرها.

١- الوصف:

هــب أننــا لاحظنا أن بعض الفتيان في مجتمعنا يقومون بسلوك معين يعتبــر مغاير لمعايير المجتمع، واعتبرنا أن هذا السلوك سلوكاً منحرفاً، فأول خطــوة نقــوم بهــا هي أن نصف هذا السلوك. وحين نقوم بوصف السلوك، فالمفروض- لكي نكون عمليين- أن نكون موضوعيين في وصف هذا السلوك، أي نقــوم بالوظيفة التي تقوم بها آلة التصوير في وصف هذا السلوك، ومما يساعدنا على عملية الوصف أن نقوم بعملية تصنيف لهذا السلوك.

والتصــنيف نــوعان هما: تصنيف وصفي، وتصنيف إحصائي، فحين نصــنف الســلوك المنحرف إلى سرقة بالإكراه، ونشل، واعتداء على الغير، وزنــا ومــا إلى ذلك فإننا نقوم بتصنيف وصفي يساعدنا على فهم الظاهرة. وفــي التصــنيف الإحصائي نقوم بعد التكرار أو التواتر في كل تصنيف من تصنيفاته الوصفية.

ولعلــه مما يساعدنا على دقة الوصف وموضوعيته دقة استعمالنا للغة، فالعــالم يــبدأ دائمــاً بالملاحظة وبأسئلة علمية أي تشير إلى متغيرات يمكن ملاحظتها، وبالتالي استعمال لغة يفهمها الآخرون ولا تحتمل سوء الفهم.

فــإذا كــنا في المثال السابق سنقوم بدراسة السلوك المنحرف فلابد أن نــتفق أولاً علــى ماهــية السلوك المنحرف، والاتفاق هنا يحدده الباحث من وجهــة نظره، فإذا كان بحثه يدور حول السلوك المنحرف. فإنه يقوم بتحديد هــذا الســلوك أي بتعريفه، هذا التعريف يهديه في جمع المعلومات ووصفها وشــرحها. فــإذا قــال مثلاً أنه سيصف السلوك المنحرف بأنه السلوك الذي

ينحــرف عن معايير المجتمع المتفق عليها عرفياً لسن معينة، فسواء كنا نتفق معــه أو لا نتفق على هذا التعريف، فالكلمة التي تفصل بيننا هي حكمنا على مدى التزامه بهذا التعريف في جمع مادته العلمية ووصفها وتفسيرها.

ويســمى هذا التعريف بالتعريف الإجرائي Operational Definition وتعتبر التعاريف الإجرائية ما دام تحديدها يتم بوضوح وطبقاً لظروف يمكن ملاحظتها.

فالتعريف الإجرائي يتصل بتحديد المفاهيم، فما هو الانحراف؟ وما هي معايير المجتمع المتفق عليها عرفياً؟ وما هو العرف؟ ولأي سن هذه المعايير؟ الخ.. ويحدد المعنى الإجرائي للمصطلح أو المفهوم الإجراءات التي يقوم بها العالم أثناء استخدامه لهذا المصطلح، وهذا يمنع الخلط،ويمنع استخدام الأسئلة التـــي لا معنـــى لهـــا. فالتعريف الإجرائي وسيلة أو أداة للوصول إلى قانون إمبريقي يتضمن المفاهيم التي يدور حولها البحث.

وقد يتساءل البعض عن الفرق بين المعنى الإجرائي والمعنى الحقيقي، فالمعنى الحقيقي يتصل بصحة أو خطأ صياغة من الصياغات العلمية، فنحن نبدأ دائما بتحديد اجرائي للمفاهيم. في الوقت الذي حددت فيه معنى إجرائياً للسلوك المنحرف، والمعايير الاجتماعية والعرف، والسن التي يهتم بها الباحث لابــد أن أكون قد افترضت سبباً أو عدة أسباب للانحراف ولنفرض أني كنت قــد اقتصرت على تحديد الحرمان الأموي أي الحرمان من حنان الأم كسبب مــن أســباب الانحراف فلابد منذ البداية أن أضع تعريفاً إجرائياً لما أقصده بالتعــريف الأمــوي، فإذا انتهى البحث بتحديد العلاقة بين السلوك المنحرف والحرمان الأموي، فإن البحث بذلك يعطي معنى حقيقياً يتضمن من مفهومي الانحراف والحرمان الأموي. إذ تبين النتائج العلاقة والصلة بين المفهومين. فكــأن المعنى الحقيقي يتعلق بنتائج البحث أو الملاحظة التي خضعت للضبط

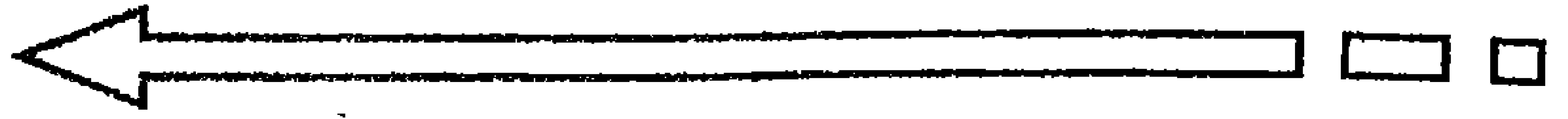
العلمي. والفرق بين المعنى الإجرائي والمعنى الحقيقي هو الفرق بين الملاحظة التي تحدد المفهوم والملاحظة التي تربط بين مفهوم وآخر، فالمعنى الإجرائي هـو إجابة على السؤال، "ماذا نعني؟"، بينما الحقيقي هو الإجابة على السؤال: "كيف تعرف ذلك؟".

٢- الشرح:

والشـرح غير الوصف مع الصلة الوثيقة بينهما، فالتسجيل الوصفي لا قيمة له إذا ظلت الحقائق التي تم تسجيلها مباشرة لا رابطة بينهما. وأن يكون لهـذا معنـى إلا إذا بـدأنا في الربط بينهما، وتجاوزنا الملاحظة إلى محاولة استنتاج الرابطة التي تربط بينهما. فقد كنت أقوم بمساعدة ولدي، وكان تلميذاً في السنة الرابعة في أول وحدة دراسة تتناول العناصر.

وتقـوم هذه الوحدة على تقسيم العناصر أي تصنيفها إلى صلبة وسائلة، وغازية، فالحديد صلب، والنحاس صلب، والخشب صلب، يمكن إدخال مواد أخرى تجمعها صفة الصلابة كالذب والفضة والزجاج... الخ. ويتدرج الكتاب بإعطـاء بعـض التجارب لبيان أن الحديد يتمدد بالحرارة وينكمش بالبرودة، كـذلك الـنحاس والاسـتنتاج هو أن المواد الصلبة تتمدد بالحرارة وتنكمش بالبـرودة، ويستطرد بتجربة عملية إلى أن النحاس يتمدد بقدر أكبر من تمدد الحديد.

هذه الاستنتاجات ما هي إلا تعميمات، والقوانين العلمية ما هي إلا تعميمات مـن مسـتوى مـرتفع لبيان خصائص بين الأحداث المختلفة، وهذه القوانين بالتالـي يمكـن إدراجها تحت صياغة أعرض وأعم تسمى مبدأ Principle يمكـن تطبـيقه بدون استثناء في ظروف عديدة، ومدى أوسع، فتمدد الحديد وانكماشـه بالحـرارة يعتبر قانوناً، وتمدد المواد الصلبة وانكماشها بالحرارة



والبــرودة يعتبر مبدأ. وبعد أن يتوصل العالم إلى الفهم يخطو خطوة أبعد من ذلك إذ يحاول إدراج عدة مبادئ داخل إطار منطقي يسمى بالنظرية.

والنظرية ما هي إلا صياغة استدلالية لتفسير عدد من الظواهر، وتتضمن النظرية دائماً في البداية وجهة نظر تدعمها أو تدحضها الحقائق، وتظل النظرية قائمـــة حتى تظهر الحقائق التي تدحضها كما ذكرنا في المقدمة. وسوف نرى كما سبق أن ذكرنا أن اعترافنا النسبي والمؤقت في ضوء ما لدينا من معلومات حالياً بأي نظرية يتوقف على:

١- مدى تماسك هذه النظرية منطقياً.

٢- مطابقتها لما نسميه بالواقع، لأن الواقع أيضاً أمر نسبي، أو مطابقتها على الأقل لما نتوصل إليه من نتائج تجريبية وتوليدها لفروض تخضع للاستقصاء والملاحظة.

٣- ومدى فائدتها التطبيقية من ناحية إمكانياتها لفتح مجالات للبحث والتوصل إلى نتائج عملية.

وكمـــا ذكـــرنا أن الوصف يساعد على التصنيف، وذكرنا أو الوصف والشـــرح لا يمكـــن فصلهما عن بعضهما، والتصنيف سواء الكيفي أو الكمي يساعد على شرح الظاهرة وذلك بتجميع العناصر المتشابهة في تصنيف واحد على أساس التشابه.

٣- التنبؤ:

فـــي يوم من الأيام كان التفكير الخرافي والغيبي يسيطر على العقول في تفســير الظواهر التي تتكرر. فنزول الأمطار في مواسم معينة وامتناعها في مواسم أخرى ليس له في عقل الرجل البدائي إلا تفسير خرافي، ومع ذلك يلجأ إلـــى عـــرافيه لمحاولة التنبؤ له بنزول المطر وغيره من الظواهر والأحداث التـــي تؤثـــر في حياته. ولما عرف الجغرافيون أسباب نزول المطر وتوزيع

مناطق الضغط والرياح على الكرة الأرضية، وتغير الفصول ودوران الأرض، بالإضافة إلى العوامل المحلية أصبح من الممكن التنبؤ وبكثير من الدقة بمواسم سقوط المطر، وكمية الأمطار المنتظرة. هذا مثل قريب لما يمكن أن تؤدي إليه النتائج العلمية من تنبؤات.

فكل العلوم تتنبأ بمحاولة اكتشافها لأسباب الظواهر التي تناولها بالبحث سواء في الطبيعة أو الكيمياء أو علم النفس أو الاجتماع، وخاصة علماء الفلك والجيولوجيا والاقتصاد والسياسة أي أولئك الذين ليس لهم سيطرة على الظواهر التي يقومون بدراستها. ويهتم عالم النفس بالتنبؤ ويطلق على تنبؤاته أحياناً اسم الافتراضات، فالتجارب العلمية والدراسات العلمية أثبتت أن هناك من الناس من هم أصلح من غيرهم لقيادة الطائرات المقاتلة التي تفوق سرعتها سرعة الصوت، فحين يقوم عالم النفس باختيار الأفراد المناسبين لمثل هذه العمليات فهو يتنبأ في ضوء نتائج الدراسات التي لديه مفترضاً نجاح من يقع عليهم الاختيار أكثر من غيرهم.

٤- الضبط:

لا ينفصل الضبط عن التنبؤ فعالم النفس الذي يهدف إلى الضبط لابد أن يكون قادراً على التنبؤ بنتائج تطبيق طرقه. فالضبط هو في الواقع اختبار للتنبؤ. ففي المثل الذي سقناه عند اختيار الطيارين للطيارات المقاتلة، يعتبر نجاح نسبة كبيرة ممن تم اختيارهم في القتال الفعلي تحقيقاً للتنبؤ وضبطاً لعملية حساب النفقات والخسارة. فنقص الفاقد وزيادة الفاعلية من عوامل الضبط التي تبين نجاح الطرق التي استخدمت في الاختيار والتدريب، وإذا أخذنا مثلاً من ميدان الطب نجد أن الأطباء نجحوا في السيطرة على كثير من الأمراض والتحكم فيها، وضبطها بعد اكتشاف أسبابها.

رابعاً: النظرية ودورها في البحث العلمي:

سبق لنا أن ذكرنا أن الطريقة يحددها الهدف ونوع المعلومات التي يتم التوصل إليها. وضربنا مثلاً بذلك بأنه لما كان الهدف دراسة محتويات الشعور واعتبار أن الإحساسات هي التي تكون هذا المحتوى في المدرسة التكوينية Structurism التي تزعمها فونت كانت الطريقة المستخدمة هي طريقة التأمل الباطني، ورغم تدريب المفحوصين على النظر في داخل أنفسهم، فإن الطريقة كطريقة من طرق الملاحظة قامت في وجهها اعتراضات كثيرة من ناحية أنها ليست موضوعية أي ذاتية وتوقف المعلومات على ما يقوله الشخص، وأن الناس يختلفون فيما بينهم في قدرتهم على التأمل في داخل أنفسهم، بل ويختلفون في قدرتهم على التعبير عن انفعالاتهم، وأنها لا تصلح مع الأطفال أو ضعاف العقول، وبعد ثلاثين عاماً تزعم واطسون الأمريكي المدرسة السلوكية وأصر على أن تكون الملاحظة الموضوعية هي الطريقة الصحيحة لجمع المعلومات حتى يصبح علم النفس في مستوى العلوم الطبيعية.

كما ذكرنا أن النظرية ما هي إلا صياغة استدلالية لتفسير عدد من الحقائق، وتتوقف أهميتها على مدى تماسكها منطقياً، ومطابقتها لما نسميه بالواقع، ومدى فائدتها التطبيقية من ناحية منهج مجالات البحث، وتمثل النظرية الإطار الفكري الذي ينطلق منه الباحث.

ويقول هايمان Hayman ١٩٦٤ لا يوجد بحث علمي ينبثق من فراغ، فعالم النفس الذي يقوم ببحث علمي يبدأ بنوع ما من إطار فكري مهما كان هذا الإطار غامضاً وغير محدد تحديداً دقيقاً، وينتهي بإطار فكري أوضح وأكثر تحديداً. وقد يساعدنا على فهم ذلك أن نمثل بالخريطة العقلية لشرح هذا الإطار.

فالخريطة دائماً ليست تامة أو دقيقة. ومع ذلك فإنها تمده بدليل عما يحاول اكتشافه وأين يكتشفه، فهي تمده ببؤرة فكرية للبحث.

كما أن العكس من الممكن أن يحدث. فكثيراً ما تفتح طريقة جديدة ظهرت عادة في ميدان آخر موضوعاً جديد للبحث. فالتطور الذي حدث في جراحة المخ، والإلكترونات، والنماذج الدقيقة للأقطاب الكهربائية- على سبيل المثال- فتحت حديثاً مجالات البحث في عمليات المخ التي كان لا يمكن الوصول إليها بالبحث النفسي من سنوات قليلة مضت. وقد جاء اثر مماثل من التطور في ميدان علم العقاقير، وعلم الحيوان، والرياضة والإحصاء. وحدث انطلاق هام في ميدان علم النفس نفسه، وتغير في مادته بعد تطور تكنيكات عمل الموازين لاستجابات المفحوصين، وقياس الاتجاهات النفسية وقياس المعاني، وما إلى ذلك، وعلى الرغم من وجود هذه العلاقة المتبادلة بين المحتوى والطريقة، إلا أنها ليست علاقة تامة.

إذ أن الطرق من الممكن أن تعيش مدة طويلة بعد اضمحلال إطارها الفكري الذي أدى إليها أو نبذه أو التخلي عنه. وهذا هو الحال بالنسبة لطرق فخنر النفسجمية، لقياس العقبات الفارقة للإحساسات، إذ لازالت هذه الطرق مستخدمة ولكن في إطار فكري مختلف عن الأصل الذي نبعت عنه. وهناك إطارات فكرية بالمثل يمكنها الاستمرار رغم عدم كفاءة طرقها، فلا زال علماء النفس يحاولون دراسة عمليات التفكير على الرغم من أنهم تخلوا عن الأسلوب الأصلي ألا وهو التأمل الباطني...؟

وبعد أن بين مزايا وعيوب اتصال الطريقة بالإطار الفكري وإمكانية انفصالها ينتهي إلى القول "والخلاصة إذن هي أن النقطة التي نريد أن نبرزها أن كل البحوث تهتدي بإطار فكري بما في ذلك المادة العلمية، والمفاهيم المسبقة، والقيم، ونواحي القصور التي تخدم كأساس لتصميم التجربة، واختيار

الحقائــق وتحليل المادة العلمية وتفسير النتائج. ولما كان الإطار الفكري يحدد مــا يــراه القائم بالتجربة وما يتناوله، فإن هذا يخدمه سواء في تسهيل تطور المعلومات النفسية أو عرقلة هذا التطور. إذ أنه يخدم من ناحية كحقيقة تعطي للحقائــق الجديدة دلالتها، كما أنها تكون الأساس الذي يبين أن الموضوع له صلة بهذا الإطار الفكري.

ومن ناحية أخرى فقد يؤدي الإطار الفكري إلى فشل الباحث في رؤية الحقائــق الهامــة. والاكتشــافات التي تفوت عليه، والعجز عن الحكم وعدم التوفــيق بــين الحقائق الجديدة. ويذهب الإطار الفكري إلى أبعد من علاقته بمــنهج معــين، إذ أن البؤرة الفكرية هي التي تعطي أيضاً الوحدة والتماسك لأوجــه النشاط المختلفة التي تعتبر العملية المعقدة في البحث النفسي. فحالما يحــيد الــباحث بنظــره عن مشكلته، فسوف يجد نفسه متخبطاً في شبكة من التفاصــيل فــي جــزء أو آخر من أوجه النشاط المنفصلة، ويصبح كل همه مركزاً على الطريقة دون المشكلة.

خامساً: أهم مناهج وطرق البحث في علم النفس:

هناك مناهج كثيرة متبعة في دراسة علم النفس:

أولاً: المنهج الوصفي Descriptive Method:

يهدف البحث الوصفي أساساً إلى دراسة الظروف أو الظواهر أو المواقف أو العلاقــات كما هي موجودة، والحصول على وصف دقيق لها يساعد على تفســير المشكلات التي تتضمنها أو الإجابة عن الأسئلة الخاصة بها. ومن ثم تتضـــح أهمــية البحوث الوصفية في دراسة الظواهر السلوكية المختلفة التي يهمــنا فــي أحــوال كثيرة التعرف عليها، كما هي موجودة والحصول على البــيانات الخاصـــة بها التي تساعد على توضيحها، ودراستها دراسة علمية

دقـيقة. وهنا يتعين الإشارة إلى أنه لا يجب أن نفهم من ذلك أن مهنة البحث الوصفي هي مجرد تجميع البيانات والمعلومات عن الظواهر أو الموضوعات التـي يتعرض لدراستها. وإنما مهمة البحث الوصفي تمتد إلى ما هو أبعد من ذلك، حيث يهدف إلى توضيح العلاقات بين الظواهر وتحليلها وتفسيرها.

وفـي مجال علم النفس النمائي يعني هذا المنهج بوصف مظاهر النمو لـدى الطفـل الجسمية، العقلية المعرفية، الانفعالية، الاجتماعية. وهو لا يهتم فقـط بوصـف التطورات التي تعتري كل مظهر من المظاهر السابقة. وإنما يحـدد المعاييـر النمائـية لكل منها مستنداً إلى شيوعها وتقبلها من المجتمع. فمـثلاً إذا قلنا أن الطفل يتمكن من ضبط كافة عمليات الإخراج في منتصف العـام الـثالث فمعنـى ذلك أن أي طفل يتعدى العامين والنصف ولا يضبط الإخـراج يكـون شـاذاً بالقـياس إلى أقرانه، كما أن سلوكه الإخراجي يعد مستهجناً من الوجهة الاجتماعية. وفي جملة واحدة يمكن تلخيص هدف المنهج الوصـفي فـي أنه المنهج الذي يهتم بوصف الظاهرة دون التعرض للأسباب والنتائج التي تترتب عليها.(١)

١ – خطوات المنهج الوصفي:

يخضـع المنهج الوصفي، تماماً مثل المنهج التجريبي، لخطوات المنهج العلمي، بمعنى أنه يبدأ بمشكلة معينة يشعر بها الباحث ويجد لها أهمية، ومن ثم يحاول البحث عن الإجابة عنها أو إيجاد تفسير لها. وهو في سبيل ذلك قد يفتـرض عدداً من الفروض أو يثير عدداً من التساؤلات حسب درجة تحديده للمشكلة وحسب البيانات التي جمعها حولها. ثم يحاول إثبات صحة هذه الفروض التـي افترضـها أو الإجابة عن التساؤلات التي أثارها. وذلك بجمع البيانات الخاصـة بهـا مستخدماً في ذلك الأدوات المناسبة والتي سيأتي الحديث عنها

بشيء من التفصيل بعد الانتهاء من عرض مناهج البحث في ميدان هذا العلم. وتطبق هذه الأدوات على عينة من الأفراد تمثل المجتمع الأصلي للظاهرة موضوع الدراسة.

ثم يخضع الباحث النتائج التي توصل إليها للتحليل الذي يساعد على توضيحها وتفسيرها.

وكلما كانت النتائج رقمية محددة، كلما ساعد ذلك على تحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وكلما ساعد ذلك على استخلاص التفسيرات بصورة أدق.

وفي الفقرة التالية عرض لخطوات المنهج الوصفي:[٢]

أ- تحديد المشكلة:

إن الظواهر السلوكية التي يتعرض لها البحث الوصفي بالدراسة والاستقصاء غالباً ما تكون ظواهر متشابكة كثيرة العوامل، أو ترجع إلى العديد من الأسباب، ويكون القصد من البحث فيما يتعلق بها هو تحديد هذه العوامل أو التعرف على هذه الأسباب ومن الصعب في أغلب الأحوال أن يحصر الباحث جميع العوامل أو تحديد كافة الأسباب التي ترجع إليها الظواهر السلوكية المعينة موضوع الدراسة.

ومن ثم يصبح على الباحث أن يلتزم بأسلوب معين في العمل لكي يحدد عن طريقه أكثر العوامل التي تتعلق بالظاهرة المعينة ارتباطاً بها، أو أكثر الأسباب تأثيراً فيها وكلما تحددت مشكلة من الأصل واتضحت أمام البحث أركانها، كلما كان من السهل عليه تحديد العوامل أو الأسباب التي ترتبط بها.

وكلما تحددت بالتالي أساليب العمل التي يقوم بها في دراسته. وبالإضافة إلى كثرة العوامل والأسباب في الظواهر التي تتعرض لها البحوث الوصفية، فإن هذه الظواهر ترتبط عادة بمجتمعات كبيرة العدد.

ومن ثم يصبح على الباحث أن يختار عينة منها يجرى عليها أبحاثه أو يجمـع عنها بياناته وأن يراعي تمثيل هذه العينة للمجتمع الأصلي تمثيلاً كافياً يعبـر عن كل الخصائص التي يهدف إلى إبرازها والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشكلة البحث.

وهـذه الناحية بدورها يتعين أن تكون واضحة أمام الباحث وهو يختار مشكلته ويحددها في البحوث الوصفية.

ب- صياغة الفروض:

الخطـوة الثانـية من خطوات المنهج الوصفي بعد تحديد المشكلة هي صـياغة الفـروض. ومن المعروف أن الفرض العلمي يقوم على أساس من المعلومات الكافية عن الموضوع الذي يتعرض له الباحث بالدراسة.

وموضـوعات الدراسـة في البحوث الوصفية عادة ما تكون مجهولة. ترمـي الدراسة إلى استكشافها والتعرف على أبعادها المختلفة والعوامل التي تؤثـر فيها، بمعنى أن هذه الأبعاد والعوامل لا تكون محددة من الأصل، ولا تكفـي الحقائـق المعروفة عنها من إقامة فروض بالنسبة لها. عكس البحث التجريبـي الـذي يعمد أولاً إلى التحديد الواضح للعوامل أو المتغيرات التي تؤثـر فـي الظاهرة التي يتعرض لدراستها. وعزل المتغير التجريبي وحده، والعمـل علـى تغييره أو تعديلها حسبما تقتضي أغراض الدراسة مع مراعاة تثبـيت المتغيرات أو العوامل الأخرى لتبقى بدون تغيير أثناء الدراسة. وهذا

معناه أن هذه المتغيرات ،و العوامل يجب أن تكون معروفة ومحددة من الأصل في البحث التجريبي. [٣]

ولذلك كثيراً ما نلجأ في البحوث الوصفية بدلاً من افتراض الفروض. إلى إثارة عدد من التساؤلات حول موضوع الدراسة. وتقوم هذه التساؤلات على أساس النواحي التي تهم الباحث أكثر من غيرها، والتي ترتبط أكثر بموضوع الدراسة، والتي يؤدي إبرازها والتعرف عليها إلى وضوح هذا الموضوع والتعرف على خصائصه.

ويصبح الغرض من البحث هو الإجابة عن هذه التساؤلات، وجمع البيانات التي ترد عليها. ثم تحليل هذه البيانات وتفسيرها لتعطي في النهاية صورة متكاملة عن موضوع الدراسة. وهذا لا ينفي بطبيعة الحال إمكانية افتراض فروض في البحوث الوصفية إذا كانت هناك بيانات أو وقائع تكفي لإقامة هذه الفروض، أو إذا كانت هناك حالات أو مواقف مشابهة وصلت البحوث السابقة إلى نتائج محددة بالنسبة لها ويمكن أن تقام الفروض على أساسها.

جـ- تحقيق الفروض أو الرد على التساؤلات:

بعد افتراض فروض البحث أو تحديد التساؤلات التي يهدف إلى الإجابة عنها، تأتي مرحلة القيام بالإجراءات الخاصة بها، وتتضمن هذه الإجراءات تحديد حجم العينة التي يحاول الباحث استقصاء معلوماته عنها أو الحصول على الإجابات منها أو وصفها حسب طبيعة البحث وأهدافه. وتشمل كذلك الأدوات التي يستخدمها الباحث للوصول إلى غايته. والخطوات التي يتبعها، وأيضاً المناهج الإحصائية التي يستخدمها لتحليل البيانات التي يحصل عليها حتى يتيسر له تفسيرها.

وفيما يختص بالعينة سبق أو أوضحنا أن تحديدها هام للغاية في البحوث الوصفية التي لا يستطيع الباحث فيها عادة أن يبحث الظاهرة في المجتمع الأصلي كله ومن ثم يعتمد على عينة منه، ولذلك يتعين أن تتوافر في هذه العينة جميع خصائص ومواصفات المجتمع الأصلي حتى يمكن تعميم النتائج بعد ذلك، وكلما كان حجم العينة كبيراً، وكلما كانت العينة أكثر تمثيلاً، كلما أمكن تعميم النتائج للاستفادة منها.(٤)

أما الأدوات فإن البحوث الوصفية تعتمد على كافة الأدوات التي تساعد على استقصاء الظواهر أو الإلمام بالموضوعات التي تتعرض لدراستها، وتختلف أنواع الأدوات باختلاف موضوع الدراسة، فإذا كانت الغاية هي دراسة عينة من الأفراد والتعرف على سمات شخصيتهم أو قدراتهم أو ميولهم أو اتجاهاتهم فإن الاختبارات تكون هي الوسيلة المناسب. وإذا كان الغرض هو معرفة آرائهم أو جمع بيانات منهم عن موضوع ما كان الاستبيان أو المقابلة الشخصية هي الوسيلة لذلك.

ويتحدد دور كل منهما حسبما يراه الباحث أنسب لموضوع دراسته. أو قد يعتمد الباحث على أكثر من وسيلة.. وهكذا. ويسفر استخدام هذه الأدوات عن نتائج محددة يصنفها الباحث ليحص منها على إجابة عن تساؤلاته أو يحقق عن طريقها الفروض التي أقامها.(٥)

وغالباً ما يعتمد الباحث في تحليله للنتائج التي يصل إليها على المناهج الإحصائية التي تعطي دليلاً محدداً عن توافر أو عدم توافر الخاصية أو الصفة المعينة التي يبحث عنها، أو وجود فروق بين خصائص العينات التي يتعرض لها بالدراسة. أو دلالة الإجابات التي يتحصل عليها.. أو غير ذلك من النتائج التي يحصل عليها.

د- تفسير النتائج:

بعـــد تحليل النتائج وتحديد درجة وجود الصفة أو دلالة الإجابة أو غير ذلك من النتائج التي يصل إليها الباحث يعمد إلى تفسيرها وذلك بالرجوع إلى طبـيعة الظاهـــرة التـــي يدرسها وعينة الأفراد التي درس هذه الظاهرة من خلالهـــا.. وكـــل مـــا يساعد على وصفها. وهو الغرض الأساسي من البحث الوصـــفي. وعلـــى قـــدر نجاح الباحث في تفسير نتائجه على قدر ما تكون الاســـتفادة مـــن هذه النتائج، وكلما ساعدت هذه التفسيرات على الإلمام بكافة خصـــائص الظاهـــرة وأبعادهـــا والعوامل المؤثرة فيها كلما تيسر للباحث أن يضـــع تفســـيراً متكاملاً للظاهرة التي يدرسها، أو بمعنى آخر نظرية خاصة بهـــا، وقـــد استخدم العلماء، وهم بصدد وصف السلوك وتحديد معايير النمو والنضج الطرق الآتية:

١- الطريقة الطولية Longitudinal Method :

ويقصـــد بهـــا تتبع نمو فرد أو عدد محدود من الأفراد فترة طويلة من الزمن في مظهر معين من مظاهر النمو، كما فعل "أرنولد جيزيل" حيث تتبع نمـــو الأطفال من الميلاد إلى الخامسة ثم العاشرة،. وكما فعل "تيرمان" حين تتـــبع نمـــو مجموعة من الأطفال الموهوبين على مدى ثمانية عشر عاماً منذ طفولـــتهم المبكرة. ولهذه الطريقة قيمة بالغة عندما يروم الباحث اكتشاف ما إذا كانـــت الخصائص من قبيل الذكاء، أو العدواني أو الاتكالية أو المشكلات الســـلوكية ثابـــتة مســـتقرة عبر الفترات الطويلة من الزمن أم أنها تتعرض للتقلبات والتذبذب.

وعلى الرغم من أن الطريقة الطولية كثيرة النفقات بصفة عامة وتستغرق الكثيـــر من الوقت. بالإضافة إلى أن استمرار أفراد العينة ليس مضموناً، إلا

أن هناك مشكلات أساسية في سيكولوجية النمو تتطلب الأبحاث الطولية. ومن ذلك على سبيل المثال عند محاولة الرد على تساؤلات من قبيل: هل الدرجات في اختبارات الذكاء "نسبة الذكاء" ثابتة على مر الزمن أم أنها أقرب إلى التذبذب؟ وهل أعرض الاضطراب الانفعالي التي تظهر في الطفولة تميل إلى الثبات والدوام حتى مرحلة المراهقة والرشد؟ وهل يجتاز كل الأطفال نفس السلسلة المتابعة من الخطوات أو المراحل عند تعلم اللغة القومية؟ هذه الأسئلة وكثير غيرها لا يمكن الإجابة عنها من غير البيانات الطولية.(٦)

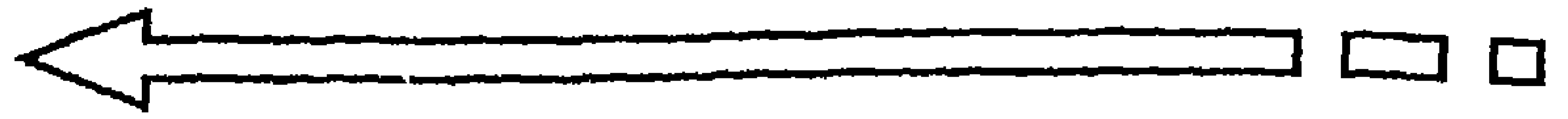
وتجدر الإشارة هنا إلى أن الباحثين قد اهتموا بدراسة النمو الجسمي في البداية وإنهم وسعوا مجال اهتمامهم فيما بعد ليشمل دراسة النمو العقلي، حيث يأخذ الباحث عينة واحدة لفترة معينة من الزمن قد تطول أو تقصر، ويعد هؤلاء من أوائل المستخدمين لهذه الطريقة:

١- بستالوتزي Pestalozi الذي قام بمراقبة طفلته لمدة ثلاث سنوات ونصف.

٢- تيدمان Tiedeman الذي نشر كتاباً حول دراسته لطفلته في المرحلة الأولى من العمر، وقد اتصف كتابه بالدقة العلمية. كما قام بدراسة حياة الموهوبين وتتبعها مستخدماً في ذلك الطريقة الطولية لمرحلة عمرية طويلة المدى.

٣- فروبل Froebil الذي يعتبره البعض مؤسساً لرياض الأطفال، حيث نشر كتابه "تربية الإنسان" واهتم فيه بملاحظة سلوك الأطفال سواء في البيت أو المدرسة.

٤- تبين Taine الذي نشر كتابه الذي يبحث في النمو اللغوي عند ابنته والذي استخدم فيه الطريقة التتبعية منذ الولادة وحتى بلوغ السادسة من العمر.



٥- ستانفورد بينيه الذي استخدم هذه الطريقة في دراسته لابنتيه متتبعاً مظاهر النمو المختلفة لديهن.

٦- جان بياجيه Jead Piaget فقد قام بدراسة السلوك المعرفي لدى ابنته، وكان يلاحظ سلوكها اليومي ويقوم بتسجيله، وقد توصل بدراسته هذه إلى الخروج بفكرة المراحل النمائية لدى الأفراد.

٧- شيرلي Shirley الذي قام بدراسة ٢٥ طفلاً منذ ولادتهم وحتى بلوغهم سن الثانية متتبعاً النمو العقلي لدى هؤلاء الأطفال، وكان شيلي يقوم بتسجيل اســتجابات الأطفال على اختبارات سهلة وذلك عن طريق وصف سلوكهم في المجالين الحركي والعقلي، وتجدر الإشارة إلى أن من بين الاختبارات التي يمكن أن تطبق على الرضيع اختبار بابلي. وكان ما توصل إليه شيرلي مــن نتائج عقب انتهاء دراسته: أن النمو الحركي يسير في تتابع وأنساق، وأنــه يسير في نفس الاتجاه التشريحي، وهو أن النمو يبدأ من الأعلى إلى الأسفل.

٨- أندرسون Anderson الذي قام بدراسة عمليات التكيف لدى ٢٥ طفلاً في الصف الرابع الابتدائي مستعيناً بالمدرسة لملاحظة وتسجيل المعلومات التالية:

* سمات الطفل الشخصية (استعدادات، ميول، اتجاهات).
* توافق الطفل مع المناخ المدرسي.
* مشاعر الطفل تجاه ذاتهن واتجاه والديه، واتجاه زملائه.
* علاقته بالآخرين.

وقــد توصــل أندرســون من خلال دراسته إلى نتيجة مؤداها أن للذكاء والجنس "ذكور – إناث" أثر في توافق الأطفال.(٧)

٩- بيركلي Berkeiey وقد درس بيركلي واحداً وستين طفلاً منذ ولادتهم وحتى نهاية الشهر الثاني من عمرهم، وتابع نموهم في فترات لاحقة، وقد توصل في دراسته هذه إلى النتائج التالية:

* هناك معامل ارتباط إيجابي بين معدل طول الأطفال والآباء.
* هناك ارتباط بين سلوك الأم وذكاء الأبناء في مرحلة المراهقة.

مزايا وعيوب الطريقة الطولية:

يمكن تلخيص مزايا الطريقة الطولية في أنها تتضمن تثبيت جميع المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تؤثر في السلوك ما عدا المتغير موضوع البحث، وهو النمو. أو بعبارة أخرى زيادة العمر؛ ذلك أن المجموعة التي تدرس هي مجموعة واحدة وهي التي تتطور أو تنمو، وهذا لا شك يضيف إضافة أساسية إلى دقة البحث وخضوعه للشروط العلمية. كما أن هذه الطريقة من ناحية أخرى تتميز بأنه يتم فيها مراقبة الطفل في بيئة طبيعية دون تصنع أو تكلف.

وأما عيوب هذه الطريقة فتتلخص فيما يلي:

١- طول الفترة الزمنية اللازمة لدراسة ظاهرة ما، مما يؤدي إلى درجة قد تبعث في الباحث الملل.

٢- الجهد المبذول من قبل الباحث والذي قد يترتب عليه عدم قدرته على تتبع الظاهرة- موضع الدراسة- أو انتقاله إلى مكان آخر.

٣- تسرب بعض الحالات المدروسة من الأطفال بالانتقال إلى مدرسة أخرى أو ترك المدرسة أو الوفاة، أو أي سبب آخر، مما قد يقلل من القيمة الإحصائية للدراسة.

٤- قد تتشعب العوامل المؤثرة في تطور السلوك البشري بدرجة يصبح من الصعب حصرها، وقد تؤدي إلى إضعاف القيمة العلمية لما يتوصل إليه الباحث من حقائق.[٨]

ب- الطريقة المستعرضة Cross Sectional- Method:

ويقصد بها دراسة عينات من الأفراد في فئة عمر واحد بهدف تحديد الخصائص المختلفة التي تميز هذا العمر أو هذه المرحلة العمرية المعينة التي يدرسها الباحث. وتوصف هذه الطريقة بأنها مستعرضة لأنها تنصب على دراسة قطاع عرضي في النمو، كما توصف بأنها معيارية لأنها عن طريق هذه المستويات يمكن مقارنة أي طفل بمجموعة من الأطفال، أو يمكن أيضاً مقارنة مجموعة عمرية بمجموعة عمرية أخرى أو أكثر إذا تجمعت لدينا معايير النمو في مراحل متتالية.

ولنضرب مثلاً لتطبيق هذه الطريقة المستعرضة بدراسة نمو القدرة على الاستدلال لدى الأطفال، وذلك بأن تتخير مجموعة من عشرة أطفال من كل عمر من الأعمار الستة التالية: سنتان، أربع سنوات، ست سنوات، ثماني سنوات، عشر سنوات، واثنتا عشر سنة. ثم نقارن متوسط أداء المجموعات الست في اختبارات الاستدلال.

وإذا حاولنا المقارنة بين الطريقتين من خلال المثال السابق لوجدنا أن من الطبيعي أن الباحث لو أراد أن يستخدم الطريقة الطولية في دراسته لنمو القدرة على الاستدلال لدى الأطفال وتطورها، لكان عليه أن يستغرق عشر سنوات، إذ يتعين عليه أن يقيس الاستدلال عند مجموعة واحدة من ستين طفلاً على فترات من الزمن مقدارها سنتان فيما بين سن الثالثة عشرة، وأن يقدر متوسط ما يقع من النمو في القدرة على الاستدلال كل سنتين.[٩]

إلا أنــه مما يعاب على هذه الطريقة أنها لا تتضمن استمرارية متصلة للــنمو، كما أننا لا نضمن أن مجموعة عمرية معينة من الأفراد سوف تصبح في مستوى المجموعة اللاحقة لها حين تصل إلى عمرها، إذ أن ضبط وتثبيت المتغيرات بين عينات البحوث المختلفة عملية صعبة وشاقة، وقد تكون ظروف عيــنة مــنها ظروفاً فريدة لا تتكرر بيد أنها أكثر شيوعاً من الطريقة الأولى لسهولتها واقتصادها في الجهد والنفقات.

وممــا تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن هناك طريقة يطلق عليها، المنحنى الطولي على الامتداد الزمني القصير Short- Term Longitudinal Approach وهــي طــريقة تجمع بين بعض المزايا التي تتوافر في الطريقة الطولــية وبعــض مزايا الطريقة المستعرض. وفي هذا المنحى يقوم الباحث باختيار مجموعات الأطفال من أعمار متداخلة على فترات متكررة من الزمن بحيث يكون لديه مجموعة أولى يختبرها سنوياً عند أعمار الخامسة والسادسة والســابعة ومجمــوعة أخرى يختبرها عند أعمار السابعة والثامنة والتاسعة. وبــذلك تزوده المجموعتان بالبيانات الطولية عن الأداء عند الأعمار الخمسة مــع أن الدراسة- على هذا الوضع- لا تستغرق أكثر من ثلاث سنوات فقط ويمكــن أن نضــيف الــى ذلك أن كلا من المجموعتين يتم اختياره عند سن الســابعة، بحيث يصبح من الميسور المقارنة بين المجموعتين المختلفتين في نفس العمر.(١٠)

مزايا وعيوب الطريقة المستعرضة:

وتــتلخص مــزايا هذه الطريقة في أنها تقصر الوقت اللازم للحصول على المعلومات اللازمة فيما يختص بالنمو. ذلك أنه لا يكون علينا عندئذ أن ننتظر عشرين سنة مثلاً حتى ندرس النمو منذ الميلاد حتى سن العشرين، بل

يمكن حسب هذه الطريقة أن نحصل على مجموعات من الأفراد تقع عند نقادل معينة على طول هذه الفترة ونقوم بدراستها في وقت واحد فنختصر بذلك الوقت اختصاراً شديداً.

أما عيوب الطريقة المستعرضة فيمكن تلخيصها فيما يلي:

١- عدم توافر العينة المتطابقة التي تكفي للبحث السلمي الدقيق، كما يحدث أحياناً في دراسة سلوك الرضيع، أو عند دراسة المسنين، وأبناء الشيخوخة.

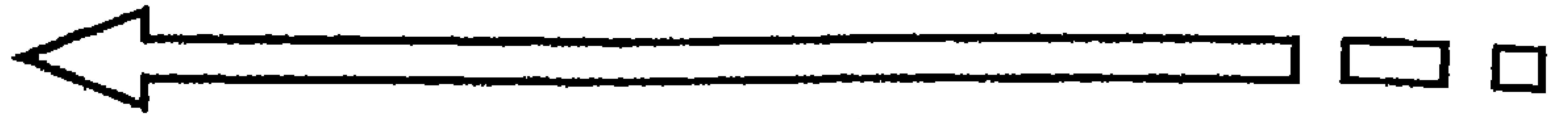
٢- قد يرفض بعض الأفراد أن يكونوا موضوعاً للدراسة مع أهمية تمثيلهم في عينة البحث، كأن يرفض الراشدون مقابلة الباحث أو الدارس.

٣- قد يخاف بعض أفراد العينة من أسلوب الدراسة، كأن يخاف أبناء الشيخوخة من أن تكشف المقاييس والاختبارات عما يسترون من أنفسهم أو لا يحبون أن تبرزه الدراسة من الأمور التي تهددهم وتهدد حاجاتهم للأمن. حقيقة أن هناك مرحلة من مراحل تطور السلوك الإنساني في فترة الدراسة، إلا أن ذلك قد لا يكون صحيحاً بالنسبة لمراحل أخرى.

٤- قد لا يمكن استعمال الطريقة المستعرضة وذلك تثبيت كل العوامل بحيث يمكن القول بأن الاختلاف بينها يرجع إلى اختلاف المجموعات. فقد لا يمكن مثلاً، في عمل دراسة مقارنة بين قطاع من السلوك في مرحلة البلوغ، وآخر في مرحلة أواسط العمر، أن نؤكد أن أبناء أواسط العمر قد عاشوا في نفس الظروف المؤثرة التي يعيش فيها البالغون من القاع الآخر بحيث يمكن أن يرجع اختلاف السلوك بين المجموعتين إلى تغيير الأفراد أنفسهم والجدول التالي يوضح مزايا وعيوب الطريقتين في عبارات موجزة.(١٠)

جدول يلخص تقسيما أجرته هيرلوك لكل من الطريقة الطولية التتبعية والطريقة المستعرضة المقارنة

الطريقة الطولية	الطريقة المستعرضة
أولاً: المميزات:	
١- تسمح بتحليل مظاهر نمو كل طفل على حدة. ٢- تسمح بدراسة مقادير الزيادة في النمو الجسمي "النضج".	١- توفر الوقت. ٢- تعطي الباحث صورة واضحة عن السمات النمطية المميزة لنمو الأطفال وسلوكهم في أعمار مختلفة.
٣- تتيح الفرصة لتحليل العلاقات بين العمليات الارتقائية والعمليات التجريبية.	٣- تطبيقها يحتاج إلى نفقات قليلة نسبياً.
٤- تتيح الفرصة لدراسة تأثيرات التغيرات الثقافية والتغيرات البيئية في كل من السلوك والشخصية.	٤- يمكن تطبيقها بمجرب "باحث" واحد.
ثانياً: العيوب:	
١- تتطلب بصفة عامة القيام بدراسة تتبعية لكل تجربة جديدة يقوم بها المجرب، وهذا بدوره يطيل من الوقت الذي تستغرقه الدراسة.	١- تعطي، فقط تمثيلاً تقريبياً للعمليات النمائية.
٢- تطبيقها يحتاج إلى تكاليف ضخمة.	٢- لا تضع في اعتبارها التباينات التي توجد بطبيعة الحال- داخل المجموعات العمرية.
٣- المادة العلمية أو البيانات في هذه الطريقة تكون شاملة وبالتالي فمن المرهق جداً للباحث أن يستوعبها فضلاً عن استخدامها كلها.	٣- لا تضع في اعتبارها التغيرات الثقافية أو البيئية عبر الزمن.
٤- من الصعب في هذه الطريقة الاحتفاظ بالعينة الأصلية من المفحوصين.	
٥- من المحتم في أغلب الأحوال لمن يستعرض التقارير السابقة عن دراسات أجريت طولياً أو يعثر فيها على تغيرات وتباينات في النتائج.	



وهكذا يمكن دراسة أي ظاهرة نفسية في تطورها وفي نموها بالطريقتين السـابقتين الطولية والمستعرضة وفي كلا الطريقتين يقوم الباحث بسلسلة من الملاحظـات المخططـة والمنظمة. ففي الدراسة الطولية، تقاس حالات النمو ويتم تتبع مظاهره المراد دراستها لدى نفس الأطفال في أعمار مختلفة.

فمثلاً نختبر ونقيس نفس المجموعة من التلاميذ في عدد من المتغيرات وذلـك حينما يبلغون من العمر الثانية عشرة والثالثة عشرة، والرابعة عشر، والخامسـة عشر، ونحدد أنماط نموهم الفردية بالنسبة لتلك العوامل إبان هذه السنوات. ولكن عندما نقوم بدراسة مستعرضة، فإننا بدلاً من أن نكرر قياس نفـس الأطفال، فإننا نطبق مجموعة واحدة من المقاييس على أطفال مختلفين مـن كل مستوى عمري. ثم نحسب نسب المتغيرات لكل مجموعة ونحدد هذه النسـب لكي نصل إلى تصور للأنماط العامة للنمو لدى كل الأطفال من سن الثانية عشر حتى الخامسة عشر.

وعادة ما تصف الدراسات المستعرضة عوامل لنمو أقل من الدراسات الطولـية، ولكـنها تتضمن مجموعات أكثر. أما في الدراسات الطولية، فمن المحتمل أن نلاحظ مفحوصين أقل ونقيس متغيرات أكثر.

جـ- الطريقة المستعرضة التتبعية Cross- Sequential Study:

تقوم هذه الطريقة على أساس الجمع بين الطريقتين الطولية والمستعرضة فـي محاولة الاستفادة من مميزات كل منهما. وتتم الدراسة وفقاً لهذه الطريقة علـى النحو التالي: لنفترض أننا أخذنا ثلاث عينات: الأولى (أ) تمثل عمر سـنة واحـدة والثانية (ب) تمثل عمر سنتين، والثالثة (جـ) تمثل عمر ثلاث سـنوات، وذلك من أجل دراسة النمو اللغوي في السنوات الثلاث الأولى من العمر.

المرحلة الأولى: ندرس القاموس اللغوي لدى كل عينة ونسجل النتائج.

المـرحلة الثانــية: وفي العام القادم نتابع العينة (أ) التي يصبح عمر أفـرادها سنتين ونسجل نتائج قاموسهم اللغوي. وبالمثل المجموعة (ب) التي يصبح أعمار أفرادها ٣ سنوات.

المرحلة الثالثة: وفي العام الذي يلي تتابع أفراد العينة (أ) التي يصبح عمر أفرادها ٣ سنوات وتسجل نتائج قاموسها اللغوي.

بهذه الطريقة نكون قد تتبعنا العينة (أ) طوال ٣ سنوات، والعينة (ب) سـنتين، والعينة (جـ) سنة واحدة. وهنا أيضاً تظهر سلبيات الطريقة الطولية مـن حـيث إهدار الجهد وعدم ضمان بقاء العينة طوال ثلاث سنوات. وفي نفـس الوقت تضمن هذه الطريقة الأخذ بعين الاعتبار المحافظة على تحقيق أكبـر قدر من التكافؤ في الظروف لدى العينة الواحدة. أما ملاحظة الفروق الفردية فقد عوضته الاستعانة بالعينتين (ب)، (جـ).[١١]

(د) الدراسات عبر الحضارية Cross Cultural Studies:

ظهـرت في السنوات الأخيرة عدة دراسات تقارن فيما بين أعضاء أو أبناء الحضارات المختلفة. وهذه الدراسات عبر الحضارات لها قيمة بالغة في التوصل إلى حقائق جديدة عن تأثير العوامل الاجتماعية الكبرى على خصائص الشخصية أو القدرات المعرفية.

مـثال ذلـك أن الدراسات عبر الحضارات قد تبحث عن تأثير التنظيم العائلــي، أو تأثيــر أوجه النشاط المهني والاقتصادي، أو الانتماء إلى طبقة اجتماعــية معينة، أو اتباع الوالدين لأساليب تنشئة معينة أو اتباع أنماط حياة معينة، وفي ميسور الدراسات عبر الحضارات المختلفة أن تؤيد لنا أ وتدحض

مـــا يزعمه بعض الناس من أن هناك اتجاهات عالمية عامة في تطور النمو. مثال ذلك أن المراهقة كثيراً ما ينظر إليها على أنها فترة عواصف وأنواء في الحضـــارات الغـــربية- وخصوصـــاً في الولايات المتحدة الأمريكية، ولكن مارجـــريت ميد Margaret Mead مع ذلك أظهرت منذ سنوات عديدة أن المـــراهقة فـــي بعض الحضارات "حضارة الساموا" على سبيل المثال، تكون فتـــرة اســـترخاء وســـعادة، ولكن عموميات النمو تدعمها في بعض الأحيان الدراسات عبر الحضارات.

مـــن ذلك مثلاً أن الأطفال في جميع أنحاء العالم تصدر عنهم الكلمات الأولى حوالي الشهر الثاني عشر من العمر وأنهم يتمكنون من المشي حوالي الشـــهر الثالث عشر. كذلك نجد أن معظم الأطفال يبدأ ظهور القلق عليهم في حضور الغرباء فيما بين الشهر الثامن والشهر الثاني عشر وهكذا.

ثـــم أن الدراسات عبر الحضارات توسع من نطاق الملاحظات، وبذلك تتـــيح الفرصة للتوصل إلى استنتاجات ما كان يمكن بلوغها بدراسة حضارة واحـــدة أو مجـــتمع واحد. مثال ذلك أنه يصعب علينا أن نتعرف على تأثير الأنماط المختلفة من رعاية الطفل- من قبيل الرعاية الجماعية للأطفال وتعدد الأمهـــات علـــى سمات شخصيات الأطفال لو أننا اقتصرنا على دراسة عينة واحـــدة مـــن الأطفـــال الأمريكيين، فإن هذه الأنماط قليلة الانتشار نسبياً في الولايات المتحدة.

ولكنـــنا نســـتطيع ملاحظة الأطفال الذين ينشأون في المزارع الجماعية في بعض البلاد الأخرى حيث تكون رعاية الطفل مسئولية الجماعة باسرها، ثـــم تقـــارن بـــين سلوك هؤلاء الأطفال الذين ينشأون في الأسر النووية التي تتألف من الأبوين والأبناء.[١٢]

هل هناك مبادئ عامة عالمية تحكم تطور النمو المعرفي أو نمو الشخصية؛ وهل يجتاز كل الأطفال نفس السلسلة المتتابعة من المراحل العقلية، كما يذهب إلى ذلك بياجيه، أمثال هذه الأسئلة لا يمكن الإجابة عنها إلا بإجراء الأبحاث عبر الحضارية الموسعة. وفضلاً عن ذلك فإن الدراسات عبر الحضارية تجنبا الميل إلى المبالغة في تعميم النتائج التي نتوصل إليها من دراساتنا للأطفال الأمريكيين، وتجعلنا ننتبه إلى تحيزاتنا الحضارية عند تقديرنا لظواهر النمو والتطور.

ثانياً: المنهج التجريبي Experimental Method:

التجريب منهج من مناهج البحث في النمو الإنساني بالرغم من أنه قد تقوم دونه صعوبات. منها أنه قد يسبب الممل عند المفحوص، كما أن إجراء تجربة على الإنسان أمر قد يكون صعباً في كثير من الأحيان، إما لتعذر ذلك إنسانياً أو لصعوبة ضبط المتغيرات. ومع ذلك فإن التجريب منهج ضروري في علم النفس النمائي، لأن التجريب يعطي حقائق أدق علمياً، وذلك بعد عزل العوامل الوسيطة أو تثبيتها.

بدأ المنهج التجريبي يأخذ طريقه إلى علم النفس بصفة عامة منذ بدأ الاهتمام بعلم النفس كعلم يتجه إلى الأخذ بالأساليب العلمية شأنه في ذلك شأن العلوم الطبيعية. ومنذ بدأ يستعير منهجاً. ومن ثم أصبح لزاماً عليه أن يمر بجميع الخطوات التي تمر بها هذه العلوم لوضع قوانينها، وأن يخضعه نفسه لكافة الشروط التي يتعين توافرها حتى يمكن الاطمئنان إلى النتائج المستمدة من استخدامه لهذه الأساليب. والمنهج العلمي الذي تسير علي هديه كافة العلوم الطبيعية منهج محدد واضح المعالم، يمر بخطوات أو مراحل لابد منها، وهو منهج عام تخضع له كافة الظواهر مادية كانت أو نفسية.

وتمثل الطريقة أو المنهج التجريبي في علم النفس الضمانات والإجراءات التـــي يســـعى الباحث إلى الأخذ بها تحقيقاً لمبدأ الموضوعية وإقلالاً لأخطاء الذاتية وأهوائها وشططها. ولا يقف الباحث التجريبي عند مجرد وصف موقف، أو تحديـــد حالـــة، أو التاريخ للحوادث الماضية وتطور الحالة. وبدلاً من أن يقصر نشاطه على ملاحظة ووصف ما هو موجود، يقوم عامداً بمعالجة عوامل معيـــنة، تحت شروط مضبوطة ضبطاً دقيقاً. لكي يتحقق من كيفية حدوث حالة أو حادثـــة معينة، ويحدد أسباب حدوثها. فالتجريب كما يتميز عن الملاحظة- هـــو تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، وملاحظة التغيرات الناتجة في الحدث ذاته وتفسيرها.(١٣)

ويعتبـــر المـــنهج التجريبي أكثر الوسائل كفاية في الوصول إلى معرفة موثـــوق بها. وذلك عندما يمكن استخدامها في حل المشكلات. وترجع كفاية هـــذه الطـــريقة أو هذا المنهج إلى عدة أسباب: أنها تسمح بتكرار الملاحظات تحت شروط واحدة عملياً.

وهذا ييسر تحقيق الملاحظات بواسطة كثير من الملاحظين. والاعتبار الثانـــي، أنـــه يمكـــن للملاحظ من أن يغير شرط واحد فقط في نفس الوقت. ويبقـــى على جميع الشروط الأخرى ثابتة بدرجة كبيرة. هذا يسمح لنا بتحليل علاقـــات الســـبب والنتـــيجة بسرعة، وثقة أكبر مما هو ممكن تحت شروط مضبوطة.

وإذا كـــان للعلـــم أن يحقق أهدافه- أي يفسر ويتنبأ ويتحكم في السلوك والأحداث- فلابد له من اكتشاف العلاقات السببية بين الظاهرات. ولذلك فإن الباحثين الذين يصممون التجارب بهدف الكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى نتائج معينة، يقدمون إلى المجتمع خدمات بالغة الأهمية.

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن المنهج التجريبي في علم النفس بدأ منذ منتصف القرن التاسع عشر خاصة في ألمانيا، حين أنشأ فونت أول معمل لعلم النفس في ليبزج بألمانيا في عام ١٨٧٩م، وبدأ علم النفس منذ ذلك الحين يأخذ مكانه بجوار العلوم الطبيعية.

لذا فقد استعار منهجاً في البحث وأخذ في دراسة السلوك دراسة تجريبية تلتزم بخطوات المنهج العلمي، وذلك بقصد ضبط السلوك والتحكم فيه والتنبؤ به.

وبهذا ظهر منهج الملاحظة والتجربة أو المنهج الموضوعي، ويقصد بهذا المنهج ملاحظة سلوك الغير من ألفاظ وإيماءات وحركات بالنسبة لما يحيط بهم من ظروف طبيعية.. وهنا تكون ملاحظة الظاهرة موضوعية ومضبوطة بآلات وأدوات وإجراءات محكمة. وتجمع بذلك هذه الطريقة بين الملاحظة والتجربة.[١٤]

وخطوات هذا المنهج العلمي التجريبي الذي استعاره علم نفس النمو من العلوم الطبيعية والبيولوجية ست خطوات رئيسية لكنها تنطوي على عدد من الإجراءات يرجع الفضل في الإشارة إليها إلى د. جي ماركويس D. G. Marquis حين عرضها في كتابه المنهج العلمي في دراسة العلاقات الإنسانية وذكر أن هذه الخطوات لا يخلو منها أي بحث كامل وأنها يمكن أن تتخذ كنمط مثالي أو نموذجي للعملية العلمية وأنها في مجموعها وبالترتيب الذي جاءت به تكون النمط الأساسي أو الإجراء المتبع عملياً والذي تبينت قيمته الفائقة في تقدم العلوم الطبيعية والبيولوجية. وإنها قابلة للتطبيق بنفس الدرجة في تناول قضايا ومسائل العلوم الاجتماعية وسيكولوجية الطفولة، والخطوات الست يمكن عرضها على النحو الآتي:

١- تقرير وجود المشكلة:

حيث يبدأ البحث بتقرير وجود مشكلة أو ما قد تطلق عليه صياغة المشكلة. ومنبع المشكلة هنا قد يكون مجرد الفضول العلمي، أو قد يكون موقفاً علمياً من قبيل المشكلات الصحية الفردية أو المشكلات الاجتماعية. ولو أن طفلاً عادي الذكاء في العاشرة من عمره لم يتمكن من القراءة لتطلبت حالته مزيداً من البحث عن إجابات لعديد من الأسئلة عن مصدر الحالة التي هو عليها وبداياتها.. الخ.

وإذا ازداد جنوح الأحداث بمعدل مزعج لبدأ الناس يتحيرون في العوامل التي تكمن وراء الجنوح.

ومن الصحيح أن هذا النوع من المشكلات سواء كانت على المستوى الفردي صالحاً عاماً.(١٥)

ولكونها مشكلات عامة يتعين صياغتها صياغة دقيقة قبل الانتقال إلى خطوة تالية من خطوات البحث ولذلك قد يطلق عليها البعض صياغة المشكلة في أعقاب الإحساس بوجود مشكلة وتقرير وجودها.

ونعود إلى السؤال الذي طرحناه منذ قليل عن ما هي أسباب جنوح الأحداث؟ وهذا السؤال عريض لابد من تقسيمه إلى أسئلة فرعية محددة حتى يكون من السهل الوصول إلى حل علمي، أسئلة مثل ما هي سمات الشخصية التي يتميز بها الأحداث الجانحون؟ أو ما نوع البيوت التي يخرج منها أمثال هؤلاء الأطفال؟ أو ما تأثير الذكاء على مبلغ استعداد الطفل لارتكاب أفعال الجنوح؟.

وعلى الباحث في هذه الخطوة أن يوضح أهمية المشكلة بعد أن يقوم بتحديدها تحديداً دقيقاً. ويحدد مصطلحات دراسته تحديداً تفصيلياً.

٢- الاطلاع على الدراسات السابقة أو مرحلة جمع البيانات:

وتسمى هذه الخطوة كذلك مرحلة مراجعة المعرفة- أي مراجعة ما عرف عن الموضوع أو ما قاله الآخرون في شأنه من قبل، وهذه الخطوة تتضمن استعراضاً شاملاً للأعمال العلمية السابقة المتصلة بالموضوع، وكذلك الأعمال الفكرية والكتابات التأملية. ولعله من الممكن عند هذه الخطوة أن نستعرض التحليلات الفلسفية والسجلات المختلفة من قبيل تراجم حياة الأطفال- أي كتابة سيرتهم الذاتية اليومية، وذلك لنتبين طبيعة تفكيرهم السابقة والأبحاث القديمة في المشكلة.

فلو أننا كنا بصدد موضوع ممثل جنوح الأحداث لكان من الممكن أن توضح لنا كتابات العاملين في محاكم الأحداث (من قضاة وأطباء نفسانيين، ومختصين نفسانيين ومختصين اجتماعيين)، أسلوب معالجة بعض المشكلات التي قمنا بصياغتها وتحديدها في الخطوة الأولى. وخلاصة هذه الخطوة أن الباحث يطلع فيها على ما كتب حول موضوع مشكلة البحث من كتب تناولته بالدراسة أو دراسات تجريبية سابقة قام بها باحثون آخرون سواد في مجتمعه أو في المجتمعات الأخرى، وما توصلت إليه هذه الدراسات من نتائج سواء أخذت شكل قوانين أو نظريات أو اقتصرت على بعض التعليمات. وهذا كله من شأنه أن يزيد بصيرتنا بطبيعة المشكلة التي تشغل الباحث ويزداد فهمها لها وللمتغيرات التي تؤثر فيها.(١٦)

وتسمى أيضاً مرحلة الملاحظة المبدئية، وهي بداية العمل العلمي المتعمق، لما هو معروف من أن الملاحظة هي العملية الأساسية أو العنصر الذي لا غنى عنه لكل بحث علمي. والاهتمام في هذه الخطوة ينصب على جمع الحقائق أو أوصاف الظواهر التي قد تكون لها أهمية في حل المشكلة.

مثال ذلك، أننا لو كنا بصدد البحث في سمات شخصية الحدث الجانح. لكان من الممكن أن نقوم بالملاحظة الميدانية عن طريق المقابلات غير الرسمية التي تعطي مدى عريضاً من المعلومات الأساسية والتي نعقدها لجماعة من الجانحين. وقد يستطيع الباحث عندئذ، وعن طريق البيانات التي يجمعها بهذه الوسيلة أن يحصل على انطباع مبدئي عن الخصائص المعينة التي يتصف بها الجانحون والتي تتعلق بالسلوك المناهج للمجتمع.

ثم إننا قد نشتق- عن طريق هذه المقابلات التمهيدية- أهم المفاهيم والأفكار التي يمكن استخدامها في الخطوات التالية- مثال ذلك: أن الدلائل قد تشير إلى أن الجانحين يشبهون سائر الأطفال في بعض جوانب الشخصية ويختلفون عنهم في بعضها الآخر. وبذلك يتيسر لنا عدد من المفاهيم أو الأفكار تستخدمها عند مواصلة البحث، مفاهيم تتعلق بالخصائص التي يختلف الجانحون فيه عن حد السواء.

والخلاصة أن الباحث في هذه المرحلة ينزل إلى الميدان الذي ستدور فيه دراسته الأساسية محاولاً تجريب وتقنين بعض أدوات البحث من مقاييس واختبارات واستبيانات.

٣- وضع الفروض وصياغتها:

وفي هذه الخطوة الرابعة من خطوات المنهج التجريبي يحاول الباحث في ضوء اطلاعه على الدراسات السابقة حول الموضوع الذي يبحثه ونتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها أن يرد على التساؤل الذي أثار المشكلة موضع البحث وذلك بتكوين الفروض، هنا الباحث يكون على استعداد لأن يتقدم بفروض (أحسن تخمين عنده، اقتراح مبدئي أو حدث مؤقت) يتصل بالمشكلة التي قررنا وجودها في الخطوة الأولى من خطوات البحث

التجريبـــي. وهـــذا الفـــرض، أو الفـــروض لابـــد وأن ينبنـــي- كمـــا سبق أن ذكرنا- على الدراسات السابقة والملاحظات الميدانية التي قام بها الباحث نفسه.

وهـــو في العادة يتضمن تفاسير مبدئية، تفاسير قد صيغت في عبارات تحدد العلاقة بين ثلاثة متغيرات.(١٧)

أ- المتغير المستقل Independent Variable :

وهـــو المتغيـــر التـــي يحاول الباحث معرفة تأثيره على المتغير التابع "الظاهـــرة" ويعمد الباحث إلى التغيير فيه ليرى أثر هذا التغيير على المتغير الـــتابع، والمتغيـــر المستقل يعد أحد الأسباب البارزة للظاهرة موضع البحث. (مثال الذكاء والاستثارة عن طريق لعبة الفك والتركيب كعوامل لنمو القدرات الابتكارية لدى الأطفال).

ب- المتغير التابع Dependent Variable :

وهو العامل المراد قياسه أو الظاهرة موضوع الدراسة، أي هو المتغير الذي يتغير بتغير المتغير المستقل. ويعد بمثابة النتيجة المترتبة على العوامل التي نبحثها (وهي في المثال السابق القدرات الابتكارية المتأثرة بالذكاء ولعبة الفك والتركيب).

جـ- المتغير الدخيل "الوسيط" Intervening Variable :

وهـــو العامـــل أو العـــوامل التي تدخل على الموقف وبالتالي تؤثر في المتغير المستقل وبالتبعية يتأثر بها المتغير التابع وهي المتغيرات التي يحاول الـــباحث استبعاد أثرها إحصائياً أو تحييدها بين المجموعات موضع الدراسة فـــإذا قلـــنا أن القـــدرات الابتكارية تتأثر بالذكاء واللعب وجب علينا في هذه

الحالـــة تحييد عامل السن والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة والجنس "ذكر – أنثى".(١٨)

ولا تعـد الفـروض صحيحة ولا خاطئة بثورة مسبقة، ذلك أن المنهج التجريبي يتمثل أساساً في معرفة ما إذا كانت الفروض صحيحة أم لا، أي ما إذا كـان لها أن تحل المشكلة المطروحة أم لا، ويتم التمييز عادة بين نوعين من الفروض.

أ- الفروض الاستقرائية:

تنشـأ هذه الفروض- أو يتم استقراؤها- من ملاحظة الوقائع. وتشكل الفـروض فـي هـذه الحالة جواباً محتملاً عن السؤال الذي طرحه الملاحظ نفسه. وهي تقوم على التأكيد باحتمال وجود علاقة بين سلوك معين من جهة وموقف معين أو سمة معينة من سمات الشخصية من جهة أخرى. يحدث أن نلاحظ مثلاً تنوع استجابات الأفراد أثناء موقف الانتظار. ومن الجائز انطلاقاً مـن هذه الملاحظة- أن نستقرأ الفروض التي تنص على ارتباط هذا التنوع في سلوك الأفراد بأنماطهم الانفعالية المختلفة.

كمـا يجـوز للباحث الذي يستخدم المنهج التجريبي من ناحية أخرى- اسـتناداً إلى ملاحظته لطرف تعلم الأفراد للمواد اللفظية- أن يصيغ الفرض التالـي أن كل تعلم تتبعية مباشرة فترة من الوقت يضيع خلالها كل تعلم جديد أصعب من سابقه.

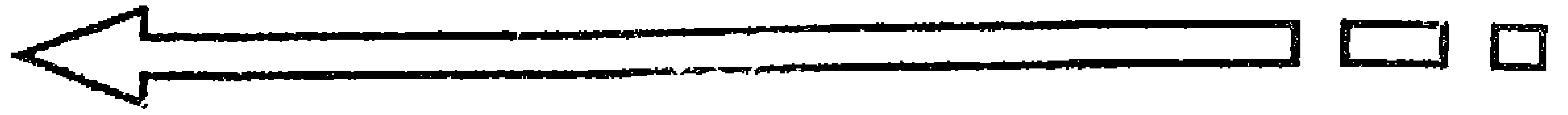
ويتـرتب على هذا الفرض نتيجة متوقعة أو محتملة هي النتيجة التالية، تـؤدي سلسـلة من محاولات التعلم دون فواصل فيما بينها إلى نتائج أضعف ممـا يؤدي إليه العدد نفسه من محاولات التعلم التي تفصل فيما بينها فترات وسيطة من الراحة.

ب- الفروض الاستدلالية:

يسعى الباحث الذي يستخدم المنهج التجريبي- عوضاً عن صياغة فروضه استناداً إلى الملاحظة فقط- أن يستنتج هذه الفروض انطلاقاً من النتائج العلمية المثبتة أو المسلم بها أو انطلاقاً من النظريات التي تعمم هذه النتائج. يمكنه على سبيل المثال- واستناداً إلى نظرية التحليل النفسي- أن يصيغ مؤداه أن الإحباط يؤدي إلى نكوص.

ويقتضي على وجه العموم أن تتصف التعابير المستخدمة في صياغة الفرض بالوضوح والسهولة وأن يملي الفرض نفسه المتطلبات الآتية:

- أن يشكل جواباً ممكناً ومحدداً على المشكلة المطروحة.
- أن يشكل أبسط الأجوبة الممكنة. ذلك أن التجربة تستند إلى العناصر التي يحددها الفرض ويمكن إجراءها بصورة أبسط بالقدر الذي يتصف به الفرض نفسه بالبساطة.
- أن يأخذ الفرض في اعتباره المعارف العلمية المكتسبة وأن يتصف بالتالي بمعقوليته في إطار هذه المعارف.
- أن يتسم الفرض بقابليته للإثبات أو التحقق بالوسائل الموضوعية. ويقضي ذلك أن يعطي الفرض تحديداً إجرائياً للوقائع التي تنص عليه. أي تحديداً يتيح للباحث أن يترجم هذه الوقائع إلى إجراءات تجريبية، فالفرض الذي ينص مثلاً على وجود علاقة بين التفكك الأسري وصعوبات التوافق لا يمكن لها أن تخضع للتحقق التجريبي إلا إذا تحددت هاتان الواقعتان (التفكك الأسري وصعوبات التوافق) تحديداً إجرائياً. أما الفرض القائل بأن هناك علاقة بين درجة تعلم المفردات وعدد المرات التي يتكرر بها حفظ هذه المفردات فهو فرض يتسم بقابليته للتحقق التجريبي، وذلك لأنه



يتضمن عوامل يمكن ترجمتها بسهولة إلى إجراءات تجريبية (فالتكرار يمكن إجراؤه ودرجة التعلم يمكن قياسها).

- أن يتسم الفرض بقابليته للنفي أو الإثبات عن طريق الوقائع، فالفروض التي تتضمن إشارة إلى ظواهر لا يمكن ملاحظتها أو تتضمن أفكاراً مسبقة أو أحكاماً معيارية هي فروض لا يمكن القبول بها بوصفها كذلك، ذلك أن هذه الفروض لا يمكن نفيها أو إثباتها عن طريق الوقائع العلمية.

وقد يصوغ الباحث فروضه في صورة نظرية تفسر بعبارات شاملة طبيعة العلاقة بين متغيرين أو أكثر، أو في صورة قانون محدد يندرج تحت نظرية معينة.

ومن أمثلة النظريات التي حاول العلماء التحقق منها نظرية العالم السويسري الشهير جان بياجيه Jean Piaget في النمو العقلي، ومن أمثلة قوانين النمو القانون الذي يقول:

أن النمو يخضع للفروق بين الجنسين..

وإذا عدنا إلى المثال الأساسي الذي ضربناه فإن الباحث قد يفترض. بعد دراسته للعلاقة بين سمات الشخصية وجنوح الأحداث أن أبرز الخصائص أو أهم العوامل الكامنة وراء جنوح الأحداث هي مشاعر القصور والنبذ ولكن الباحث- مع ذلك، لا يملك أن يقبل هذا الفرض أو يرفضه إلا بعد أن يقوم بتمحيصه واختباره.

ومعنى هذا بالطبع أن الفرض لابد أن يصاغ في صورة قابلة للاختبار والتمحيص.

أي أن المنهج التجريبي يقوم على تثبيت جميع المتغيرات فيما عدا متغير واحد (المتغير المستقل) الذي هو موضوع البحث، ويحاول الباحث أن

يغير فيه ويوجهه بطريقة منظمة حتى يمكن أن يتبين ما إذا كان التغيير الذي تم إدخاله في هذا المتغير يؤدي إلى تغييرات أخرى في السلوك الناتج (المتغيرات السابقة) وكيفية حدوث هذه التغيرات.(١٩)

مثال ذلك يمكن التحقق تجريبياً من صحة الفرض القائل بأن مواقف التنافس تؤدي إلى زيادة التحصيل لدى الأطفال في مادة دراسية معينة- وذلك بتكوين مجموعتين من الأطفال، إحداهما تسمى المجموعة التجريبية، والثانية تسمى المجموعة الضابطة.

وبعد أن يقوم الباحث بتثبيت كافة المتغيرات التي قد تؤثر في تحصيل التلاميذ من المجموعتين كالسن ونسبة الذكاء والصف الدراسي والقدرة على الحسابية وغير ذلك، يعرض المجموعتين لمعالجات مختلفة. ولكن يدخل في المجموعة التجريبية متغير التنافس المراد دراسته (كأن يقال للأطفال أن التلميذ الذي سيحرز أعلى درجة سيمنح جائزة)، في حين لا يدخل هذا المتغير في المجموعة الضابطة فلا يوجد موقف تنافسي كهذا أبداً ثم يختبر مستوى التحصيل لدى التلاميذ في المجموعتين.

ولو تبين أن جماعة التنافس "المجموعة التجريبية" والتي تفوقت في مستويات تحصيلها على المجموعة الضابطة، لدل ذلك على اثر التنافس في رفع مستوى تحصيل التلاميذ "أي التحقق من صحة الفرض الرئيسي الذي تم افتراضه".

وبالرغم من أن التجريب على هذا النحو يمثل أفضل الطرق لأنه يعيننا على إظهار العلاقات بين المتغيرات في وضوح وجلاء والتحكم في الظاهرة، إلا أن هناك بعض المشكلات التي يتعذر استخدامها بهذه الطريقة من التناول العلمي، ولذا يستعان بطرق أخرى إلى جانبها.(٢٠)

- الطريقة القبلية- البعدية Pre- Post Method:

وهـــي طـــريقة علمية تجريبية قد يلجأ إليها الباحثون الذين يستخدمون المنهج التجريبي في أبحاثهم ودراساتهم. والطريقة القبلية- البعدية تركز على دراســة أثــر متغيــرات مستقلة معينة- مثل طريقة من طريق التدريس، أو فاعلية برنامج إرشادي أو أسلوب معين لإدارة الفصل أو المدرسة، أو طرق ممارســة الأدوار في جماعة العمل، والإدارة، وذلك وفقاً للجو الديموقراطي أو الاستبدادي.

وهكــذا يمكــن أن نحدد خصائص الأفراد من حيث الظاهرة موضوع الدراســة قــبل إجراء التجربة، ثم نجرب المتغيرات المراد إدخالها. وتسجل خصـــائص الأفــراد بعد التاثيرات التي أحدثها المتغير المستقل. والفارق بين الصـــورة القبلــية "قبل إجراء التجربة" والصورة البعدية "بعد إجراء التجربة" يكشف عن أثر المتغير المستقل في المتغير التابع.(٢١)

٥- التحقق من صحة الفرض أو الفروض:

فـــي هـــذه الخطوة نيتم اختيار الفرض أو الفروض وتمحيصها بعد أن قمـــنا بفرضـــها فـــي الخطوة الرابعة: ومن شأن الفروض العلمية دائماً أنها تنطوي على شيء من التنبؤ.

ولهـــذا كـــان علينـــا أن نقـــبل الفرض إذا تحقق لنا أن ما يتنبأ به أمر واقـــع وصـــحيح. وأن نرفضه ونتخلى عنه إذا كان ما يتنبأ به الفرض شيئاً لا صحة له.

ويـــتم اختـــبار الفرض "أو الفروض" من خلال التصميم التجريبي الذي سيسير الباحث وفقاً له ومن ثم يقدم على اتخاذ الإجراءات التالية:

أ- اختيار العينة:

إن اختيار العينة التي سيجرى عليها الباحث بحثه من أهم الأعمال التي يقـوم بهـا، ذلـك أن معظـم الظاهرات التربوية تتكون من عدد كبير من المفـردات، ولـذلك فمن المستحيل أن تقابل أو تدرس أو تختبر كل بمفردها وتحت شروط مضبوطة. ولذلك كان للباحث أن يختار عينة، أي أفراد ممثلين للمجمـوعة ويدرسـهم ثـم يعمـم مكتشفاته التي اكتشفها من دراستهم على المجموعة بكاملها.

ولكـي يحصـل الباحث على عينة ممثلة، عليه أن يختار وفق طريقة معينة- مفردات معينة وبشروط منظمة ومضبوطة.

وتتكون عملية الاختيار هذه من عدة خطوات نحددها فيما يلي: [٢٢]

١- يحدد الباحث المجتمع الأصلي بدقة.

٢- يعد قائمة كاملة دقيقة بمفردات هذا المجتمع الأصلي.

٣- يأخذ مفردات ممثلة من القائمة التي أعدها.

٤- يحصـل عيـنة كفايـة لتمثـيل المجتمع الأصلي بخصائصه التي يريد دراستها.

ولا يمكـن تحديد المجتمع الأصلي إلا بعد التعرف عليه بدقة ودراسة المفـردات التي تكون هذا المجتمع، أما إذا كان التعرف ناقصاً ومبهماً جاءت العيـنة سـيئة التمثـيل لا يعتمد على النتائج التي ستنتج عنها. وبعد أن يتم التعـرف على المجتمع الأصلي بقدر كاف وواضح يحصل على الباحث على قائمـة كاملـة ودقـيقة وحديثة لجميع مفردات هذا المجتمع أو يقوم بإعدادها بنفسه وتسمى هذه القائمة إطاراً.

وبطبيعة الحال فإن هذا العمل يستغرق وقتاً طويلاً وكيف جهداً كبيراً. وإذا ما حدد الباحث المجتمع الذي يريد دراسته وأعد قائمة بجميع مفرداته انتقل إلى خطوة أخرى. وهي بسيطة نسبياً، تتضمن تعيين طريقة اختيار المفردات المراد دراستها من القائمة التي أعدت.

والعينة الجيدة لابد لها من أن تمثل المجتمع الأصلي كله وعلى قدر الإمكان وتكون بعض العينات صغيرة جداً فلا تمثل خصائص المجتمع المدروس. والحق أنه لا توجد قواعد معينة لكيفية الحصول على عينة كافية ومناسبة، ولكن يمكننا القول بأنه إذا كانت الظاهرات موضع الدراسة متجانسة، فإن عينة صغيرة تكفي، وأما إذا كانت المفردات المدروسة متباينة فلابد من عينة كبيرة كافية، ويتحدد حجم ما يسمى بالعينة الكافية بعوامل ثلاثة هي:

طبيعية المجتمع الأصلي- ونوع التصميم التجريبي- ودرجة الدقة المطلوبة.(٢٣)

وحين يختار الباحث العينة الممثلة للمجتمع الأصلي فإنه يقسمها إلى مجموعتين أو أكثر، فإذا كانت مقتضيات البحث تشتمل على مجموعتين فإنهما في الغالب يكونان:

١- مجموعة تجريبية Experimental Group :

وهي المجموعة التي يقيس الباحث لدى أفرادها العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، وهي أيضاً المجموعة التي يرى الباحث أن هناك ظروفاً معينة أدخلها عليها ويفترض أن لهذه الظروف الحادثة أثر في نتائج التجربة.

٢- مجموعة ضابطة Control Group :

وهذه لا يقيس بين أفرادها العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع، وإنما تترك وشأنها لكي تتم مقارنة المتغير التابع لديها بالمتغير التابع لدى المجموعة التجريبية بعد انتهاء البحث الميداني.

على أنه يشترط على الباحث أن يزاوج المجموعتين في كل المتغيرات الدخيلة "الوسيطة" مثل (السن والمستوى الاجتماعي- الاقتصادي، الجنس"ذكر أو أنثى" الحالة المرضية جسمياً ونفسيا)، وذلك حسبما يقتضي الفرض أو الفروض التي تقوم عليها دراسته.

والمجموعة الضابطة- هي بصفة عامة مجموعة متكاملة من الأفراد تستخدم في البحث العلمي، وتتميز بعدم تعريضها للإجراءات التجريبية التي يهدف الباحث إلى معرفة تأثيرها، ولكنها قد تتعرض لنوع آخر من الإجراءات أو لا تتعرض لها على الإطلاق، وتستخدم المجموعة الضابطة بهدف تزويد الباحث بإطار مرجعي أو بمؤشر دال على شيء معين في المجموعات التجريبية المقابلة لها بحيث يمكن مقارنتهما معاً من حيث التأثر أو عدم التأثر بالإجراءات التجريبية.

ب- اختيار الأدوات:

وهذه الأدوات تشمل الاختبارات التي تقيس القدرات العقلية أو التحصيل أو الميول أو المهارات أو الاتجاهات أو القيم أو سمات الشخصية، والاستبيانات والمقابلات وقوائم المراجعة ومقاييس التقدير. وفي هذا الصدد يختار الباحث أدواته التي يتوافر فيها الدقة والموضوعية. ثم يقيس الأبعاد التي تقوم عليها فروضه ويعالج نتائجه القياس إحصائياً في ضوء الأسلوب

الإحصـــائي المناسب سواء كان اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين أو معاملات الارتباط لمعرفة العلاقة بين المتغيرات موضع الدراسة.

فعلى سبيل المثال إذا كان الباحث قد افترض نوعاً من العلاقة بين عوامل الشخصية وجناح الأحداث.

فـــإن هـــذا الافتـــراض يمكن أن نختبره أو نتحقق من صدقه بأن يعمد الـــباحث إلـــى تكـــوين مجموعتين من الأطفال، إحداهما تتألف من الجانحين والثانـــية مـــن غيـــر الجانحين، متفقتين فيما بينهما من حيث السن والجنس والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.

ثـــم نجعـــل كـــل واحدة من المجموعتين موضوعاً للبحث عن طريق الاختبارات النفسية المتعددة والمقابلات التشخيصية المتعمقة.[٢٤]

ويعتبـــر استخدام مجموعتين ضابطة وتجريبية أمراً هاماً في التجريب، ولذا يجب اختيار المجموعتين بعناية فائقة.

ولتحقـــيق ذلـــك يلجأ الباحثون في مجال علم النفس بصفة عامة وعلم نفـــس النمو على وجه الخصوص إلى اختيار المجموعتين بحيث تتكافآن في كـــل الأمـــور التـــي يمكـــن أن تؤثر في المهارة المراد اختبار تأثير العامل المستقل فيها.

جـــ- تطبيق أدوات الدراسة:

حـــيث يطبق الباحث مقاييسه وأدواته على أفراد العينة ويقوم بتصحيح الاســـتجابات ووضعها في جداول وتبويبها بما يخدم أغراض البحث ويسهل معالجتها إحصائياً.

د- التحليل الإحصائي:

حيث يقوم الباحث بمعالجة نتائج الدراسة إحصائياً باستخدام النسب المئوية أو المتوسطات أو الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها أفراد كل من المجموعات التي تشكل عينة الدراسة أو استخراج معاملات الارتباط بين درجات اختبارين طبقا على أفراد العينة.

هـ- تفسير النتائج:

حيث يقوم الباحث بتفسير النتائج في ضوء الفروض التي صاغها والنظريات أو القوانين التي تشكل الخلفية النظرية للفروض ولا يقلل من شأن البحث التحقق من الفروض أو عدم التحقق منها.

وإذا عدنا للمثال الذي صاحبنا منذ بداية الحديث عن خطوات المنهج التجريبي نجد أن الباحث قد افترض نوعاً من العلاقة بين عوامل الشخصية وجنوح الأحداث. وهذا افتراض يمكن أن نتنبأ على أساسه أن مشاعر النبذ والقصور لابد أن تكون أكثر شيوعاً بين الجانحين منها بين غير الجانحين من الأطفال. ومن الأساليب التي يمكن بها تمحيص هذا الفرض أن نعمد إلى تكوين مجموعتين من الأطفال. إحداهما تتألف من الجانحين والثانية من غير الجانحين، ومتفقتين فيما بينهما من حيث السن والجنس والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.

ثم نجعل كل واحدة من المجموعتين موضوعاً للبحث عن طريق الاختبارات النفسية المتعددة والمقابلات النفسية المتعمقة. فإذا تأكد لنا من البيانات التي نحصل عليها من الاختبارات والمقابلات أن الأطفال الجانحين تكثر عندهم بالفعل مشاعر النبذ والقصور إلى درجة أكبر منها عند غيرهم،

تبين لنا من هذا أن التنبؤ – وبالتالي الفرض – قد تأكد وتحقق. وأما إذا لم تكن هناك فروق بين المجموعتين، ترتب على هذا ضرورة التخلي عن الفرض ونبذه ووجب علينا البحث عن فرض جديد يفسر لنا هذه النتائج.

ومن الطبيعي أن هذا الفرض الجديد لابد أن يمحص هو أيضاً من قبل أن نقبله.(٢٥)

٦- الاستفادة العملية من نتائج البحث:

وهي نقل الفرض أو الفروض التي تثبتت صحتها إلى مجال التطبيق أو الاستفادة من الفرض أو الفروض بعدما تحققت. وهذا أمر طبيعي إلى حد كبير، فحين تثبت صحة التنبؤات المستمدة من الفرض أو الفروض بعدما تحققت. وهذا أمر طبيعي إلى حد كبير، فحين ثبت صحة التنبؤات المستمدة من الفرض، يطمئن الباحث إلى أن الفرض صحيح، وإلى أنه يستطيع أن يفيد فائدة عملية منه.

لنفرض أنه قد تأكد لدينا صحة الفرض الذي يذهب إلى أن ما يشعر به الجانحون من مشاعر النبذ وانعدام القيمة هو أهم العوامل التي يستند إليها سلوكهم المناهض للمجتمع. عندئذ يمكن الاستفادة من هذه المعرفة في تخطيط العلاج النفسي للطفل الجانح. كما نستطيع أن نأخذ هذه المعرفة بعين الاعتبار عند تنظيم برامج للآباء يقصد منها تخفيف حدة أو تقليل نسبة الجناح بين الأحداث الجانحين.

وبهذا يتضح صيغ علم نفس النمو بالصيغة التجريبية وذلك في محاولة من جانب الباحثين في هذا المجال لقياس السلوك الإنساني بالاستعانة بالأجهزة والأدوات والإجراءات والاختبارات المختلفة وبإجراء التجارب. إلا أن هناك

عـدة اعتـبارات ينبغـي مراعاتها عند إجراء التجارب في علم النفس بصفة عامة وفي مجال علم نفس النمو على وجه الخصوص من بينها:

أولاً: تحديد الظروف أو الشروط التي تجرى فيها التجربة.

ثانيا: إجراء التجربة على جماعة أو أكثر وترك إحدى الجماعات دون إجـراء تجارب عليها بحيث نستطيع في النهاية أن نقارن بين نتائج الجماعة التـي أجريت عليها التجربة والتي لم تجر عليها التجربة. مثال ذلك التجربة التي أجراها "وودرو" للمقارنة بين التحسن الذي تحرزه مجموعة المفحوصين التـي تعـتمد علـى مجرد التمرين الآلي في حفظ الشعر أو المقاطع عديمة المعنـى، ومجمـوعة أخـرى تعطي لها نفس فترة التمرين مع شرح أحسن الطـرق فـي الحفظ الجيد، وقد قسم المفحوصون في هذه التجربة إلى ثلاث مجمـوعات، اختيـرت جميعها عند بدء التجربة لتحديد قدرتها على الحفظ، واسـتمرت المجموعتان الأولى والثانية في التمرين لمدة أربعة أسابيع كانت الجماعـة الأولـى تحفظ وتتمرن دون إرشادات معينة، بينما كانت الجماعة الثانـية تتلقـى إرشادات خاصة بالحفظ والتمرين، ولم تتمرن الجماعة الثالثة خـلال هـذه الفتـرة، ثم اختبرت الجماعات الثلاث بعد مضي أربعة أسابيع وكانت النتائج تتلخص فيما يلي: (٢٦)

١- لـم يظهر أي تحسن في مقدرة الجماعة التي لم تتلق إرشادات خاصة في الحفـظ، بـل على العكس حدث انتقال سلبي، أي انخفضت قدرتها على الحفظ والتذكر عامة.

٢- تقدمت الجماعة التي تلقت إرشادات خاصة في الحفظ تقدماً ملحوظاً.

٣- لـم يظهر أي تحسن في الجماعة التي لم تتلق أي تدريب (وهي جماعة ضابطة).

وتؤكد هذه التجربة على أهمية الإرشادات، والتوجيهات، فضلاً عن عملية الممارسة في نمو عملية الحفظ وفي نمو أي عمل آخر بالتالي يقوم به الفرد.

ثالثاً: في بعض التجارب تقسم عينة الدراسة إلى جماعات صغيرة، بحيث يمكن إخضاع كل مجموعة في تلك الجماعات لظروف مختلفة عن ظروف المجموعة الصغيرة الأخرى، وبذلك نستطيع أن نقف على اثر كل من هذه الظروف على كل مجموعة على حدة.

ويرى "قشقوش" ١٩٨٨ أن البحث التجريبي- كمنحنى علمي- ينطوي على مميزات وعيوب، فمن مميزاته أنه يسمح للباحث في مجال علم نفس الطفل بدراسة أية علاقة منطقية معينة وقتما يشاء وعندما يحتاج إلى ذلك. فهو لا ينتظر حدوث السلوك بفضل الصدفة أو الظروف الطارئة، بل هو يستطيع أن ينشئ ما يرغب من ظروف حسبما يريد، كما أنه يستطيع أن يعيد إيجاد مثل هذه الظروف مع اختلافات بسيطة- أكثر من مرة.

ويكفل هذا المنحنى إحساساً بالأمن لدى الباحث في مجال علم نفس النمو، إذ أن الباحث في هذه الحالة يكون أكثر اتصالاً ببياناته، وعلى الرغم من ضرورة توصله إلى استنتاجات أو استدلالات بخصوص العلاقات التلازمية والسببية، فإن سلسلة الخطوات المنطقية المتضمنة في الاستدلال عادة ما تكون أقصر، وتكون بالتالي أقل عرضة لتأثير المتغيرات غير المعروفة. ومع ذلك فإن هذا الإحساس بالأمن يعد أمراً نسبياً، فهناك حالات كثيرة في علم النفس كان الباحث يعتقد فيها أنه تناول متغير معين ولاحظ وتوصل إلى نتائج محددة. وسرعان ما يظهر بحث تال أن المتغيرات الهامة التي أنتجت الآثار التجريبية كانت متغيرات مختلفة تماماً.[٢٧]

وأما عيوب البحث التجريبي - كمنحنى علمي - يستخدم في مجال علم نفس النمو، فمن المحتمل أن تكون واضحة، فغالباً ما يكون الواقع "ممثلاً في طبـيعة بعض الآباء، وبعض الظروف الحياتية، بعض الأحوال الاجتماعية- الثقافية قاس وغير إنساني في معاملة الأطفال، ولا يستطيع الباحث في مجال علم نفس الطفل- معنوياً وأخلاقياً- أن يسمح لنفسه باستدعاء أو استثارة مثل هـذه الأحـوال أو الظـروف في معمله، ولا يصدق مثل هذا التحفظ بالنسبة للباحث في معظم العلوم الطبيعية، إذ لا يكون الباحث في هذه المجالات مقيداً علـى هـذا النحو- فهو يستطيع مثلاً أن يفتت الذرة، وأن يضع المراد تحت ضغوط طبيعية أو مماثلة للطبيعة على النحو الذي يريد. ومع ذلك- فهناك بعض العلماء في مجال الطبيعيات "الجيولوجيا أو الفلك" يحجمون عن التجريب إلى حد كبير ولأسباب مختلفة. فقد تكون متغيراتهم غير قابلة للتداول والتناول في صـورتها الطبيعـية، ويتعذر - حتى الآن على الأقل تقليدها ومحاكاتها في المعمل.

وقـد يستطيع الباحث في مجال علم نفس الطفل- مع شيء من الحذر- أن يعـرض الأطفال لنوع معين من الضغط أو التوتر البسيط لفترات زمنية قصـيرة. وقد يحبطهم على نحو بسيط وسريع، لكنه لا يستطيع أن يؤذيهم أو يرهبهم، أو يحرمهم من أحد الوالدين أو كلاهما، أو يجيعهم حتى الممات، أو يعزلهم عن الاحتكاك بغيرهم من الأفراد لمدة شهور.

مع أن هذه المظاهر غير الإنسانية تقع بدرجة كبيرة في الحياة الواقعية، كمـا في حالات الآباء المضطربين عقلياً. أو انفعالياً. أو في حالات المجاعة، والخراب والدمار الناجم عن الحرب، ويستطيع الباحثون في مجال علن نفس النمو، ممن لا يرغبون في التغاضي عن مثل هذه الأحداث الطبيعية أن يلاحظوا ويسجلوا ما يمكن أن يترتب على ذلك من عواقب وآثار.[٢٨]

ويرى البعض أن ما يواجه الباحث الذي يستخدم المنهج التجريبي في مجال علم نفس النمو هو نوع من الصعوبات وليس عيباً في ذات المنهج وأن هذه الصعوبات منها أنه قد يسبب الملل عند المفحوص.

كما أن إجراء تجربة على الإنسان- كما سبقت الإشارة- قد يكون أمراً صعباً في كثير من الأحيان، إما لتعذر ذلك إنسانياً، أو لصعوبة ضبط المتغيرات.

وبالإضافة إلى ما سبق- هناك عيب آخر ينطوي عليه المنهج التجريبي، ويتصل هذا العيب بما ينطوي عليه هذا المنهج من اصطناعية أو زيف. فقد يكافئ الموقف المعملي التأثيرات المصاحبة للتغيرات موضع البحث أي يدعمها ويعززها. وقد يعالجها أو يقويها أو يبطلها.

واحتمال وجود أي من هذه الأمور قائم بالنسبة لأي دراسة تجريبية، ومع ذلك، فلا يمكن اعتبار أي منها بمثابة قصور متأصل في المنهج التجريبي.

والباحث التجريبي مطالب أن يكون ماهراً إلى أقصى حد ممكن في تصميمه للموقف المعملي وينبغي أن تتوافر لديه القدرة على ترجمة وتعميم مغزى النتائج المعملية بالنسبة لمواقف وظروف الحياة الواقعية.

وهكذا يمكن القول، بأن التقدم في هذه المجالات يعتبر بمثابة نتيجة مباشرة لبراعة الباحث ومثابرة الإبداعية، دون أن تعترضه أو تعوقه عقبات يتعذر عليه تذليلها وتجاوزها.

وبناء على ذلك يجوز لنا القول بأن التجريب منهج ضروري في مجال علم نفس النمو وذلك أن التجريب يعطي حقائق أدق علمياً، وذلك بعد عزل العوامل الداخلية "المتغيرات الوسيطة" أو تثبيتها.(٢٩)

ثالثا: المنهج الإسقاطي Projective Method:

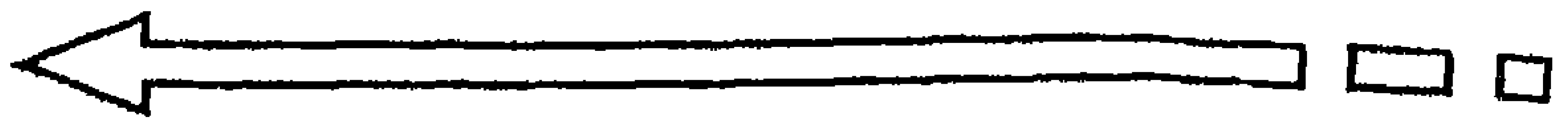
يقصد بلفظ الإسقاط في علم النفس- بصفة عامة- أن يسقط أو يفرغ الفرد ما يشعر به هو على غيره من الناس، وأن يترجم ويفسر سلوكهم بالرجوع إلى خبراته الذاتية هو، فيرى الناس من زاويته هو، وعلى ذلك فإن المنهج الإسقاطي يتلخص في قيام الباحث بملاحظة سلوك الإنسان ثم تفسير هذا السلوك على أساس الخبرة النفسية للباحث نفسه، تلك التي سبق أن خبرها هو في مثل هذا الموقف السلوكي، وعلى ذلك إذا رأى- أي الباحث شخصاً بكى استنتج أنه حزين وإذا رأى شخصاً يمشي ذهاباً وإياباً في وسط الحجرة استنتج أنه قلق.. وهكذا.

ويعني هذا أن هناك افتراض مؤداه أن أحوالنا النفسية تشابه الأحوال النفسية التي يخبرها الغير وذلك في الظروف المتشابهة.

أما الاختبار الإسقاطي فيشير إلى بعض الوسائل غير المباشرة في دراسة الشخصية والتي يمكن بواسطتها الكشف عن شخصية الفرد نتيجة ما تهيؤه من مادة مناسبة يسقط عليها الفرد حاجاته ودوافعه ومدركاته ورغباته ومشاعره وتفسيراته دون أن يشعر أو يفطن إلى ما يقوم به من عمل.

والإسقاط بلغة فرويد هو أحد العمليات الدفاعية التي يعزو بها الفرد دوافعه وأحاسيسه ومشاعره للآخرين أو للعالم الخارجي ويعبر هذا بمثابة عملية دفاعية يتخلص الفرد عن طريقها من الظواهر النفسية غير المرغوب فيها. والتي أن بقيت سببت ألماً للفرد.

فالإسقاط عند فرويد هو عملية دفاعية لا شعورية تسير رفق مبدأ اللذة، يترتب عليها خفض التوتر، وينتقد بعض العلماء الاختبارات الإسقاطية حيث



يقولـــون بأنهـــا اختـــبارات ذاتية وليست موضوعية وأن قدرتها ضعيفة على التمييز بين الأسوياء وغير الأسوياء.(٣٠)

وتجـــدر الإشارة إلى أن هناك بعض الأسس التي تستند إليها الأساليب الإسقاطية وهي:

١- طـــريقة إدراك الفـــرد وتفسيره لمادة الاختبار تعكس جوانب أساسية في شخصـــيته، فالفـــرد يسقط أفكاره واتجاهاته وأنواع الصراع التي يعاني منها في إجادته على الاختبار.

٢- لـــيس هناك استجابة صحيحة وأخرى خاطئة في الاختبارات الإسقاطية، وإنما تتعدد الاستجابات بشكل غير نهائي.

٣- المفحوص حر في إطلاق مشاعره واستجاباته على الاختبار.

٤- لا يدرك المفحوص في العادة الهدف من الاختبار، ولذا فهو يستجيب في ظروف طبيعية غير محرفة.

٥- إن الهـــدف الأساســـي من الأساليب الإسقاطية هو الحصول على صورة كلية لشخصية الفرد.

نســـتنتج ممـــا سبق أن الأسلوب الإسقاطي بعكس تأثير أسلوب التحليل النفسي خصوصاً مفهوم الدوافع اللاشعورية.

وقـــد يلجـــأ الـــباحث في مجال الدراسات النمائية إلى استخدام المنهج الإســـقاطي بهـــدف الكشف غير مباشرة عن خصائص الفرد وشخصيته من المكـــونات اللاشعورية والحيز الضمني الكامن، أي من عالمه الخاص، وذلك نظـــراً لأن الحصول على مقاييس تقس انفعالات الأفراد وعواطفهم قد يكون من الصعوبة بمكان بعيد.

وبمقارنــة هذا المنهج بغيره من المناهج التي تتطلب استجابات محددة مــن الفرد، نجد أن هناك اختلافاً كبيراً، إذ أن الفرد في هذه الحالة يسمح له بل ويشجع على أن يستجيب بمدى واسع من الأفكار أو الأفعال، وبذلك تكون استجاباته، بمقارنتها بالطرق والأساليب الموضوعية، كثيرة وغنية ومتفاوتة. كــذلك تكون الاستجابات متميزة بالخيال الجامح، ولا تحكمها قواعد للصحة والخطأ.

وبالــرغم مــن أن الفــرد قــد يكون عارفاً بطريقة عامة جداً باهتمام الباحث- الذي يقوم بدراسة شخصيته أو اختبار تخيلاته، فإنه لا يوجد في أي مــن الطــرق الإسقاطية، كما تستخدم عادة، ما يجعل الفرد عارفاً بتفصيلات هذا الموقف.(٣١)

وهناك عدد كبير من الطرق الإسقاطية يمكن استخدامها في بحوث علم الــنفس النمائــي. وهي تقسم بطرق مختلفة حسب أوجه التشابه والاختلاف، ومن أهم تلك التقسيمات ما اقترحه ليندزي Lindzey (١٩٦٠)، حيث قسمها إلــى خمسة أقسام، هي: التداعي، الإنشاء، التكميل، الترتيب، والتعبير. وفيما يلي توضيح للمقصود بكل قسم منها على حدة:

أ- أسلوب التداعي الحر Free Association:

ويقصــد بالتداعــي في مجال علم النفس النمائي رابطة أو علاقة بين الأفكار أو المشاعر على المستوى الشعوري واللاشعوري.

وعند استخدام طريقة التداعي في المنهج الإسقاطي يطلب من الفرد أن يســتجيب للمثيــر الذي يقدم له بأول تفكير يخطر على عقله. وقد يكون هذا المثيــر كلمــة أو صوتاً أو صورة. ومن أهم الوسائل لذلك اختبار بقع الحبر

لروشـاخ Ink-Blot Examination Rorschach الـذي ابتكـره هنري رورشـاخ .Rorschach, H (١٩٤٢). ويـتكون هـذا الاختبار من عشر بطاقات على كل منها بقعة من الخبر ذات تماثل، خمس بطاقات منها باللونين الأسـود والـرمادي، واثنـتان منها باللونين الأسود والأحمر، وثلاث ملونة بأكملها.

وتقـدم البطاقات واحدة في كل مرة مع سؤال الفرد بعض الأسئلة مثل: مـاذا يمكن أن تكون هذه؟ أو بماذا تذكرك هذه؟ وبعد أن يستجيب الفرد إلى إحـدى هـذه اللوحات. وبدون أي خافية من التوقعات، فإنه يرى فيها بعض الأشـياء التـي يـدركها، ومحـددات ما يراه ومحتواه، وتأثير الألوان على استجابته وهكذا.

أمـا الـنموذج الأساسـي لأسلوب التداعي، فربما يكون اختبار تداعي الكلمات Word- Assaciation Test حيث تقدم قائمة من الكلمات، عادة ما تكـون بطـريقة شـفهية، وتذكر كلمة واحدة تتبعها كلمة أخرى، ويطلب من الفرد أن يستجيب بأول كلمة تخطر على باله لكل منها.

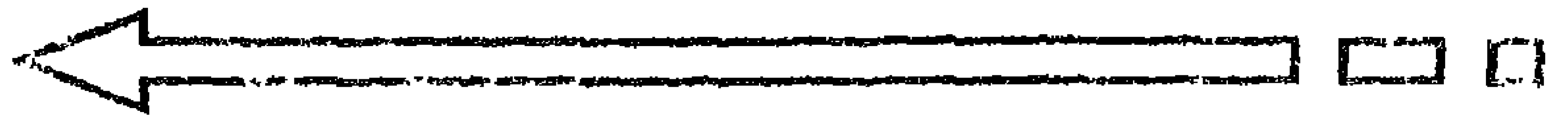
وطـريقة أخرى للتداعي لها بعض الأهمية وإن كان استخدامها محدداً للغايـة، وهـي اختبار صور السحب Cloud Pictures Test الذي وضعه سـتروف Struve, 1921 وستيرن Stern, 1938 وهو يتكون من مجموعة من ثلاث صور أوحت بها لعبة رؤية الأشياء في السحب العابرة، أما الجامع اللفظـي الذي وضعه سكينر Skiner (Verbal Summator, 1936) وعدله كـل مـن شاكو وروزنزفيج (Shakow & Rasenzweig, 1940) فيقدم العديـد مـن الأصـوات غير المتمايزة، ويطلب من الفرد أن يعطيها معنى، ولكنه كسابقه محدود الاستعمال.[٣٢]

ب- الأسلوب البنائي Structural Method :

في هذه الطريقة يطلب من الفرد أن ينتج شيئاً، غالباً من يكون قصة من صور تستخدم كمثير، ولا يطلب من الفرد في هذه الحالة أن يذكر الفكرة الأولى التي تطرأ على باله، وإنما يكون التأكيد على أن يذكر لب القصة. وبالطبع يوجد هنا نوع من التداعي ولكنه يتضمن أيضاً عملاً معرفياً في تنظيم الأفكار لتكوين قصة، ومن أشهر وسائله اختبار تفهم الموضوع لموراي Murray Thematic Appereeption Test (١٩٤٤). ويعتبر هذا الاختبار النموذج الذي ينبت على أساسه الوسائل الأخرى المرتبطة بهذا النمط من الدراسة، وهذا الاختبار صورتان. إحداهما للأطفال تتكون من عشرين بطاقة (Morgan & Murray, 1953) والأخرى للكبار. وفي كلتا الصورتين يطلب من المفحوصين أن يفسروا أفعال من هم بالبطاقة وتفكيرهم وشعورهم، وأن يذكروا تخيلاتهم للأحداث التي سبقت ما هو في الصورة والنتائج النهائية وتصحيح القصص تبعاً للحاجات تبعاً للحاجات والضغوط والنتائج التي تظهر فيها.

ومن الأساليب البنائية أيضاً اختبار ميتشجان المصور The Michigan Picture Test الذي وضعه هارتويل وآخرون .Hatwel, et al وهو يتكون من صور لم ينشر منها حتى الآن إلا ١٢ صورة. وقد وضع للاستخدام مع أطفال المدرسة الابتدائية، ويغلب على صورة الأحداث المدرسية والأحداث التي تقع للأطفال في هذا العمر.(٣٣)

وكذلك هناك اختبار "أعمل قصة مصورة" Make A picture Story Test من وضع "شنايدمان" Chneidman, 1948, 1949, 1951 وهو يتكون من خلفيات لمناظر تعطي للمختبر واحدة واحدة مع عدد كبير من



صور الناس والحيوانات يختار منها الفرد ليركبها على خلفية المنظر، ويذكر عنها قصة بعد ذلك.

أما الصور الأربع الذي وضعه "فان لينيب" في الفترة بين عامي ١٩٤٨، ١٩٥١ Van Lennep's Four Picture Test فيتكون من أربع صور ملونة تمثل شخصين في موقف اجتماعي، وموقف تفاعل متبادل، وصورتين لشخص واحد. وعلى الفرد أن يضع هذه الصورة في أي ترتيب يختاره، وأن يكون قصة يدخل فيها كل الصور.

وهناك أيضاً اختبار فليبسون لعلاقات الأشياء The Object Relations Test of Philipson ويتكون من ثلاث سلاسل كل منها يتكون من أربع صور وبطاقة خالية، وتمثل الصور الشخصية شخصاً واحداً، شخصان، ثلاث أشخاص، وموقف جماعي.

جـ- أساليب التكميل:

يقدم الفرد في فنية التكميل بعض المواقف الناقصة، وعليه أن يكملها بأية طريقة يختارها في حدود تعليمات المختبر، ولهذه الطريقة صورتان أساسيتان هما: إكمال الجمل، وقص القصص أو إكمالها.

والصورة الأولى مبنية على مفهوم اختبار تداعي الكلمات، وإن كانت تختلف عنه كثيراً في أن المثير عادة ما يكون أطول وأكثر تعقيداً، والاستجابة المطلوبة تؤدي لجملة كاملة. ومن رسائلها صحيفة الجمل الناقصة لروتر: The Rotter Incomplete Sentence Blank (Rotter & Raffetry, 1950, Rotter & Willerman, 1947) وهي صحيفة مصممة لدراسة تغير التكيف الشخصي.

وهناك اختبارات أخرى لذلك، ولكنها كلها بوجه عام ينظر إليها على أنها تؤدي إلى الحصول على معلومات عن الاتجاهات والدوافع والصراعات في مستوى شعوري أكثر من تركيب وتنظيم الشخصية.(٣٤)

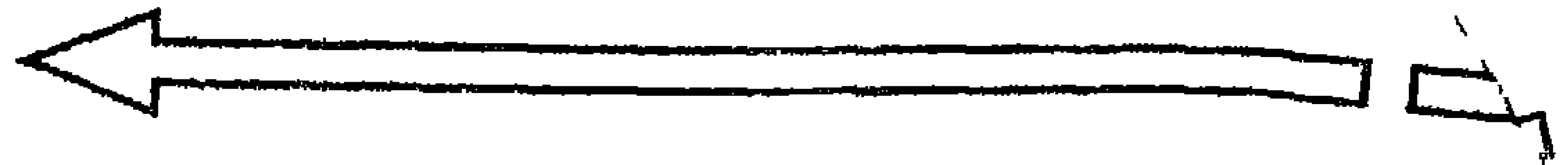
أما قصص النصص وتكميلها فيمثل اختلافاً عن اختبار تفهم الموضوع وتكميل العمل ومن وسائله "اختبار سيرجنت للاستبصار" Setgent's Insight Test., 1944، 1955 وتعديله الذي قام به "إنجل" Engel, 1958 ليصبح اختبار الاستبصار للأطفال، وهو يمثل ربطاً مفيداً بين اختبار القلم والورقة وبعض المبادئ للاختبارات الإسقاطية. وهو يهدف للاستبصار بالدوافع الإنسانية عند الأفراد. ومنه أيضاً اختبار "روزنزفيج" المصور للإحباط Rozenzweig Picture Frustration Test الذي يقدم مجموعة من الصور الكاريكاتيرية التي تتعلق جميعها ببعض الظروف.

د- أساليب الترتيب أو التنظيم في بناء معين:

وهي عبارة عن أساليب تتطلب إعادة بناء أو تصنيف مواد ومثيرات محددة من الطفل. في هذه الأساليب ينظر الفرد في سلسلة من الصور يقدمها المختبر للمفحوص ليرتبها تبعاً لمبدأ خاص يضعه المختبر.

ومن وسائل هذه الطريقة اختبار "سيزوندي" The Szondi Test وهو من أحسن الاختبارات المعروفة من هذا النمط. ويتكون من ٤٨ صورة فوتوغرافية لمرضى نفسيين من الراشدين مأخوذة من بين ثمانية مجموعات تشخيصية.

وكذلك اختبار ترتيب الصور The Picture Arrangement وهو يتكون من ٢٥ صورة كاريكاتيرية بها نفس الأشكال في ثلاثة أنشطة مختلفة



ركنها مرتبطة. وعلى الفرد أن يشير إلى الترتيب الذي حدثت به هذه الأنشطة، وأن يصف ما يجري في كل صورة بجملة من عنده.(٣٥)

هـ- الأساليب التعبيرية Descriptive Method :

وفيها يعبر المفحوص بالتعبير الحركي عن مشكلاته وهمومه. وتختلف الأساليب التعبيرية عما سبقها من الطرق السابقة في المنهج الإسقاطي في عديد من النواحي، إذ أنها تربط بما بين الخصائص التشخيصية والعلاجية.

ومن أهم وسائل هذه الطريقة "فنية اللعب"، حيث أن اللعب يعتبر مجالاً طبيعياً للطفل الصغير، يتكلم ويعيش فيه بنفس الطريقة التي يسلك بها البالغ مستخدماً الألفاظ، فالأطفال في أثناء اللعب الحر يكشفون لنا عن العديد مما في أنفسهم.

وتستخدم "فنية اللعب في الأغراض التشخيصية والعلاج النفسي أيضاً*. ويدخل في هذه الطريقة الرسم والتلوين والسيكودراما** ولعب الأدوار. والمقصود بالسيكودراما هو أن يمثل الشخص بنفسه أو مع آخرين بعض أنماط الدراما الإنسانية أو مواقف إنسانية مناسبة.

والخلاصة أن الاختبارات أو الأساليب الإسقاطية وسائل خاصة للكشف عن الجانب اللاشعوري في الشخصية. وأنها تقوم على طريقة إدراك الفرد لمثير حسي ثم مزجه بالإدراك تأويله الشخصي الذي يتأثر دائماً باتجاهاته

---

* لمزيد من التفاصيل أنظر (كلارك موستاكس "تأليف"، عبد الرحمن سيد سليمان "ترجمة" (١٩٩٠): علاج الأطفال باللعب، القاهرة: دار النهضة العربية.

** يمكن الرجوع إلى دراسة لمؤلف في هذا الصدد، عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٤): السيكودراما، مفهومها، عناصرها، استخداماتها، حولية كلية التربية- جامعة قطر، السنة (١١) العدد (١١)، ص ٣٩٦ -٤٥٣.

وخبراته النفسية. وأن الإسقاط عملية لا شعورية يسلك الفرد أثناءها واحداً أو أكثر من الطرق الإسقاطية التي درسها علم النفس. فهو يعزو إلى آخرين أسباب أو أفكار أو اتجاهات أو انفعالات تخصه أو ينسب حاجاته الشخصية أو ميوله أو مخاوفه إلى غيره، أو يترجم المواقف والحوادث لا كما هي في ظاهرها ولكن كما تبرزها له إحساساته وخبراته الشخصية.

رابعاً: المنهج الكلينيكي Clinical Mithod:

يستخدم تعبير "كلينيكي"، و "عيادي" في المجال الطبي، وفي اللغات الأجنبية للإشارة إلى جملة المعارف التي تكتسب عن طريق ملاحظة المرضى بدون الاستعانة بوسائل البحث أو الضبط العلمية. وبهذا المعنى تتمايز العيادة عن المختبر، كما يتمايز المنهج الكلينيكي كما سنرى عن المنهج التجريبي.

ويمكن عن طريق هذا المنهج دراسة وتشخيص السلوك الفردي، وخاصة عندما يبدو النمو وقد انحرف عن الخط الطبيعي كما حدده علماء النمو النفسي، ولقد أوحى بهذا المنهج ما أفصحت عنه "كشوف فرويد" التحليلية من أهمية الخبرات التي يمر بها الطفل- في سنواته الخمس الأولى- في خلق مشكلات سلوكية قد تعطل نموه الطبيعي وسلوكه السوي.

وغالباً ما يستعمل هذا المنهج بصورة فردية، ويمكن من خلال استخدامه الحصول على حقائق عديدة تصلح جداً لاستنباط قواعد عامة لتطور ونمو السلوك الإنساني وديناميات هذا التطور.[٣٦]

وعادة ما يكون الهدف من استخدام هذا المنهج- كما أشرنا- التشخيص وأحياناً العلاج. مثال ذلك: حولت إحدى المدارس طفلاً إلى عيادة نفسية لأنه

يعانـــي ويتحدى العقاب أو التهديد، وقد هرب من المنزل عدة مرات. في هذا المـــثال تـــبدأ عـــادة دراسة تاريخ الحالة بعقد مقابلة يتم فيها الحصول على بـــيانات تتعلق بتطور تاريخ حياة هذا الطفل مع الاهتمام بالأحداث والمواقف والخبرات ذات الدلالة بالنسبة للمشكلة الحالية.

وحيـــنما يســـعى الـــباحث إلى أن يضيف إلى هذه البيانات نتائج بعض الاختـــبارات التـــي أجـــريت علـــى الطفـــل والخاصة بالاستعدادات والذكاء والشخصية، يكون في مقدور الباحث "المرشد أو المعالج النفسي" أن يقيم قوى الفـــرد، وأن يفهـــم الأسباب الكامنة وراء سلوكه في ضوء تاريخه، وبالتالي يســـتطيع مساعدته ببرنامج عملي للإرشاد والعلاج.. ولدراسة الحالات أيضاً قيمة علمية عامة.

فـــبعد جمـــع كثيـــر من الحالات من نوع واحد يمكن تحليل السجلات واســـتخدام الأدوات الإحصـــائية للتوصل إلى مقدار الارتباط بسلوك الفرد- والعوامل المؤثرة فيها.

وفـــي المـــنهج الكلينيكـــي- يحتاج الباحث ضمن ما يحتاج – إلى فهم الأســـس العامة والسباب التي تؤدي إلى مشكلات من النوع موضع الدراسة. ودارس الحالـــة لابـــد أن يلـــم بطبيعة بيئة الحالة التي يدرسها من النواحي الاقتصـــادية والاجتماعية والثقافية.. الخ. وأن يكون ملماً بسيكولوجية الفرد، ولـــه خبرة في تقييم الأسباب المؤثرة في المشكلة ومنهج كل سبب ما يستحق من اهتمام.

أي أنـــه لابـــد مـــن تتبع جذور المشكلة التي ندرس الحالة من أجلها، والتعـــرف علـــى ملابسات حدوثها ومرات تكرارها ووقت نشأتها. ومن أهم الجـــوانب التي ينبغي للدارس أن يجمع بيانات عنها ما يأتي: النمو الجسمي،

والتكـيف المدرسـي، والعلاقـات الأسـرية، والقدرات العقلية والاهتمامات الخاصة، والتوافق النفسي والاتزان الانفعالي.[٣٧]

ولقـد استخدم المنهج الكلينيكي على أيدي علماء كثيرين منهم "ويتمر" Witmer كمـا عنـيت بـه ميلاني كلاين M. Cline في دراستها على الأطفال، وذلك باستعمال اللعب في دراسة الاتجاهات النفسية عند المضطربين منهم.

ولهذا أصبح لحجرة اللعب دور كبير في دراسة نمو السلوك واستخلاص الكثيـر من الحقائق عن ديناميات الانحراف في النمو على وجه الخصوص. إلا أن الطـرق الكلينيكية، سواء كان ذلك باستعمال اللعب أو غيره من وسائل تشخيص السلوك تحتاج إلى توفير شروط هامة منها:

١- أن يلم الدارس إلماماً دقيقاً بتاريخ حياة الطفل وظروف نموه.

٢- أن يلم بنتائج وتأثير هذه الظروف في نموه الانفعالي.

٣- أن يكون على وعي كامل بكل علاقاته الاجتماعية بالوالدين وغير الوالدين وبما تعرض له أثناء هذه العلاقة من إحباطات أو خبرات مؤلمة.

هـذا ويمكـن أن يكون الطفل أو المراهق موضوع الدراسة هو نفسه مصـدر هذه المعلومات، كما يمكن أن يكون المصدر أحد الوالدين أو كليهما أو المدرسين أو الأخصائيين الاجتماعيين أو غيرهم.

وتمـدنا العيادات النفسية سواء عيادات علاج الأطفال أم عيادات علاج الكـبار بالعديـد من الحالات التي تمت دراستها وتشخيصها، وكان لها أكبر الأثـر في بيان تأثير ظروف معينة مر بها الطفل على نمو سلوكه وشخصيته مستقبلاً.[٣٨]

١- أدوات الأخصائي النفسي الكلينيكي:

سبق أن أشرنا إلى أن الباحث الذي يستخدم المنهج الكلينيكي كمنهج للبحث في مجال علن نفس النمو يتعين أن يتوفر فيه ثلاثة شروط أساسية حتى يكون بمقدوره التعرف على ديناميات الانحراف في النمو... وحتى يتحقق له ذلك على وجه مرض يمكنه الاستعانة ببعض الأدوات التي من أبرزها:

أ- الاختبارات السيكولوجية "المقننة والإسقاطية":

وهي تعتبر من أكثر الأدوات أهمية في الكشف عن سلوك الفرد أو أدائه في مواقف معينة، فهي تكشف عن قدرات الفرد الخاصة، كما تكشف عن العوامل المؤثرة في سلوك الفرد، هذا بالإضافة إلى كشف مشاعر الفرد واتجاهاته وميوله.

وفيما يتعلق باستعانة الباحث الذي يستخدم المنهج الكلينيكي بالاختبارات النفسية نجده في حاجة إلى إجراء مقابلة يطلق عليها "المقابلة المرافقة للاختبارات النفسية" ويقوم بها الباحث على مرحلتين، الأولى: مقابلة ما قبل الاختبار النفسي وذلك لتهيئة المريض عقلياً ونفسياً للتخفيف من مخاوفه وقلقه من مواقف الاختبار حتى يكون أداءه سليماً.

والثانية: مقابلة ما بعد إجراء الاختبار وذلك لإشباع رغبة المريض في معرفة نتائج الاختبارات التي طبقت عليه.

وهذا الإجراء له أثره البالغ- خاصة إذا كان الذي نتعامل معه طفل أو مراهق- على نفسية الشخص؛ لأنها تخفف من حدة التوتر الناشئة عن تطبيق الاختبارات، كما أنه يساعد من ناحية أخرى في توجيه الحالة نحو العلاج.

وتبدو أهمية البيانات الكمية والكيفية المتمثلة في نتائج الاختبارات السيكولوجية من المصادر الهامة في تحديد قدرات الفرد وتقييم سلوكه الشخصي فهي تكشف للكلينيكي عن المحتوى العقلي للفرد وعن الخلفية الثقافية والمعتقدات السائدة في مجتمعه. وعن الجماعة التي ينتمي إليها.[٣٩]

ب- دراسة الحالة:

إذ أنها تتضمن جمع المعلومات التي يمكن جمعها من المجالات المختلفة عن حالة الفرد مثل: تاريخ النمو والتاريخ الدراسي، والتاريخ الصحي والاجتماعي والأسري، وتتيح دراسة الحالة للأخصائي الكلينيكي فرصة جمع بيانات شاملة عن تاريخ الفرد الكلي.

وتعتبر دراسة الحالة أداة استطلاعية، ذلك أنها تركز على الفرد، في حين أنها تهدف إلى التوصل إلى وضع الفروض، وذلك فإن دراسة الحالة هي الإطار الذي ينظم ويقيم فيه الكلينيكي كل المعلومات والنتائج التي يحصل عليها من الفرد، وذلك عن طريق المقابلة والتاريخ الاجتماعي والفحوص الطبية والاختبارات السيكولوجية.

أي أن دراسة الحالة هي المجال الذي يتيح للكلينيكي جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات عن المريض وعن مشكلاته حتى يتمكن من إصدار حكم قيم نحو الحالة التي بصددها.

ومن ناحية أخرى هناك من يرى أن دراسة الحالة أداة قيمة تكشف للأخصائي وقائع حياة شخص معين منذ ميلاده حتى الوقت الحالي، وهذه خطوة أساسية في المنهج الكلينيكي لجمع معلومات تاريخية عن المريض ومشكلاته بأسلوب علمي منظم، وهذا يساعد الأخصائي على وضع الفروض الأولية التي يحاول فيها بعد اختبار صحتها من خبراته التشخيصية السابقة.

جـ- المقابلة المباشرة مع المريض:

فهي أداة من الأدوات الهامة في فهم الفرد، وإدراك مشاعره واتجاهاته حيال المواقف التي يواجهها، وحيال الأشخاص المحيطين به في الأسرة والمجتمع. وذلك بسبب ما تتيحه للأخصائي الكلينكي من فرصة الملاحظة المباشرة لسلوك الفرد- طفلاً كان أم راشداً- عرض شكواه كما هي، ويشجعه على الاستمرار في حديثه، ولذلك يتعين تسجيل شكوى الطفل أو المراهق كما يعرضها، وتقصي تاريخ المشكلة من حيث بدايتها وعلاقتها بالأحداث المختلفة في تاريخ حياته والوسائل التي استخدمها لمواجهتها.[٤٠]

٢- خصائص المنهج الكلينيكي:

يتمتع المنهج الكلينيكي كأحد المناهج المستخدمة في مجال الدراسات النمائية بعدة خصائص يمكن الإشارة إليها على أنه:

أ- منهج يهتم بالفرد ككل:

فهو منهج لا يهتم ببعض مظاهر السلوك دون الأخرى، ولا يحاول تقسيم السلوك إلى مظاهر عديدة أو عوامل يحاول أن يعزلها بعضها عن بعض ليتناول إحداها أو بعضها بالدراسة كما هو الحال في المنهج التجريبي، الذي يستخدم عادة تتبع خيط معين أو ظاهرة محددة من مظاهر السلوك يخضعها لشروط تجريبية معينة، بقصد الوصول إلى القوانين والنظريات التي يفسرها وتتحكم فيها، وإنما يهتم المنهج الكلينيكي بكل ما يبدو من الفرد كحالة متكاملة، فيدرسها بالتفصيل ويعالج كل الظواهر المتعلقة بها، سواء منها ما يتصل بالفرد نفسه وعوامله الذاتية أو بالظروف المحيطة به التي يعيش فيها وتؤثر فيه.

ويعتقد أصحاب هذا المنهج أن هذا الفهم المتكامل لشخصية الفرد أدعى إلـــى التعـــرف عليه تعرفاً حقيقياً، أما فهمه نتيجة فهم الظواهر المختلفة التي تؤثـــر فـــيه والعـــوامل التي تشكله كلاً على حدة فهو من وجهة نظرهم فهم قاصر.

ب- منهج يهتم بالطبقات العميقة من الشخصية:

ولا يهـــتم هـــذا المـــنهج بالعـــوامل الظاهرة من السلوك بقدر ما يهتم بالطـــبقات العمـــيقة من الشخصية والعوامل الكامنة المؤثرة فيها. ولذلك فهو يعطي أهمية خاصة للعمليات اللاشعورية ويرى أنها هي المسئولة في الغالب عـــن السلوك الظاهر للإنسان. وأنه بالتالي لا يمكن فهم هذا السلوك وتفسيره تفســـيراً سليماً إلا على ضوء فهم هذه العمليات اللاشعورية التي تتم بعيداً في الأعماق.

وقـــد كـــان يعـــتقد قبل فرويد أن الإنسان إنما يتصرف في حياته تبعاً لدوافعـــه الشـــعورية وحدها، على أساس أنه كائن حي يعرف دوافعه ونزعاته ويستطيع بالتالي أن يسيطر على سلوكه وتصرفاته، لكن ثبت عن طريق دراسة العديد من الحالات، وخاصة الحالات المرضية، أن الإنسان تحكمه بجانب هذه الدوافـــع الشعورية دوافع أخرى ونزعات لا شعورية، وإن هذا النوع الأخير مـــن الدوافع والنزعات التي لا يفطن الإنسان إلى وجودها، أكثر عمقاً وأبعد أثراً وأنه يكمن عادة وراء الظواهر غير الطبيعية في سلوكه.

والتعـــرف علـــى هـــذه الدوافع اللاشعورية والعمليات التي تدور بعيداً داخل أعمال الإنسان من الأمور المهمة التي لا يمكن فهم سلوك الإنسان على حقيقته إلا على ضوء فهمها، وعلى ضوء توضيح العلاقة بينها وبين السلوك الظاهر لإنسان.[٤١]

جـ- منهج يهتم بالتصور الديناميي للشخصية:

ويهتم المنهج الكلينيكي أيضاً بالتصور الدينامي للشخصية، الذي يقوم على أساس تصور الصراع بين نزعات الإنسان ورغباته وبين متطلبات العالم الخارجي، وهذا الصراع قد يكون شعورياً أو لا شعورياً، ولعل تصور فرويد عن الشخصية يعطي أوضح مثال لهذا النوع من التصور.

يرى فرويد أن الإنسان يولد ولديه مجموعة من الغرائز الجنسية والعدوانية حيال الآخرين، ويقوم الإنسان في أثناء نموه بكبت هذه الغرائز بتأثير العوامل الاجتماعية حتى يستطيع أن يعايش الآخرين، وبالتالي- فهو يعمل على تغير طبيعته.

واعتقد فرويد أن معظم العمليات النفسية يتم حدوثها دون أن يكون الفرد واعياً بها، أي أنها عمليات لا شعورية. ويعتبر مفهوم اللاشعور بمثابة المفهوم الرئيسي في نظرية فرويد عن طبيعة الإنسان. ويعتبر اللاشعور بمثابة مخزن للغرائز البدائية والصراعات المؤلمة ومشاعر الذنب المختلفة وجميع ما يهدد احترام الفرد لذاته. ويتم اختزان هذه المحتويات في اللاشعور لأن المجتمع لا يقبل مثل هذه الحفزات البدائية والغرائز الحيوانية، وذلك عن طريق عملية نفسية معينة تتم على مستوى لا شعوري تعرف بعملية الكبت، غير أن هذه المحتويات لا تفقد بل تظل هناك في هذا المستودع، وتؤثر على سلوك الفرد دون وعي منه. ويعتبر سلوك الإنسان نتيجة للتفاعل بين ثلاث أجهزة في الشخصية، وهي: الهي، الأنا، الأنا الأعلى.[٤٢]

وتتكون الهي من الدوافع البيولوجية التي تنقسم إلى نوعين: دوافع الحياة وهي الدوافع الجنسية أساساً، وهذه تكون الطاقة الأساسية للحياة ويطلق عليها مفهوم اللبيبدو. أما النوع الثاني من الدوافع فهي دوافع الموت والتحطيم

مثل الدوافع العدوانية، وتعمل الهي على أساس مبدأ اللذة، فهي تطالب بالإشباع الفـوري لما تحتويه من دوافع بيولوجية. وتتصف بالأنانية وعدم قدرتها على أخـذ الاعتبارات الاجتماعية في الحسبان، ولا ترتبط بالواقع، ولهذا يقال في هـذه النظرية أن الهي تعمل عن طريق العملية الأولية، وهي تستطيع تكوين صـورة خيالـية لموضوع الإشباع، ولكن هذه الصورة العقلية لا تؤدي إلى إشـباع، ولهذا- يتمايز عن الهي جزء ينمو ليكون بمثابة الوسيط بين الواقع والهي. هذا الجزء هو الأنا التي تنشأ أساساً لإشباع حاجات الهي.

وتعمل الأنا على أساس مبدأ الواقع، وهي تستخدم ما لديها من إمكانات عقلـية علـى نحو يؤدي إلى تحقيق أهداف الهي، وقد تضطر الأنا إلى كبح جماح الهي، وإرجاء إشباع الدوافع النظرية حتى يحين الوقت المناسب، ولهذا يقال أن الأنا تعمل على أساس العملية الثانوية.

ثم تقدم هذه النظرية الجزء الثالث أو الجهاز الثالث من أجهزة الشخصية "الأنـا الأعلى" ويتكون الأنا الأعلى نتيجة لما تتعلمه الأنا من محرمات وقيم خلقية، والأنا الأعلى هو ما نطلق عليه بصفة عامة الضمير، وهو يختص بما هو صواب، وما هو خطأ، وبنمو الأنا الأعلى تتكون قوة جديدة ومركز جديد لضبط الهي. وتعمل الأنا الأعلى من خلال الأنا لكف الهي عن إشباع كل ما يراه المجتمع خطأ أو محرماً من الدوافع.

وهكـذا فالعلاقـات بين هذه الأجهزة الثلاثة هي التي تحدد نوع سلوك الإنسـان، وغالـباً مـا يكون الصراع بين الهي - بمحتوياته التي لا يقرها المجـتمع- والأنـا الأعلـى بما تمثله من صواب وخطأ، أو بين المرفوض اجتماعـياً والمقـبول اجتماعياً، ويقع على "الأنا" عبء الوصول إلى حل لهذا الصراع.(٤٣)

د- منهج يهتم بتاريخ الفرد:

يـرى أصحاب المنهج الكلينيكي أن أسلوب الفرد الراهن لا يمكن فهمه تمـام الفهم إلا على ضوء تاريخ حياة الفرد كلها، فكثيراً ما تلقي دراسة حياة الطفولة وتتبع ما يحدث للطفل خلال مراحل حياته المتتالية، الضوء على كثير من مظاهر السلوك التي تتصل بالحاضر.

ويهـتم أصحاب مدرسة التحليل النفسي بهذه الناحية كثيراً لاعتقادهم أن أغلـب العملـيات اللاشـعورية ذات الأثـر الفعال في حياة الإنسان إنما تتم خلال الفترة المبكرة من حياته- خلال سنوات الطفولة الأولى- حيث تسيطر على الطفل نزعاته ورغباته بشكل أكبر من قدرته على التصرف بالنسبة لها أو الـتحكم فـيها، ومـن ثـم يضـطر إلى مقاومة أغلبها وكبتها فتنتقل إلى اللاشعور.

ومـن هنا تأتي أهمية الرجوع إلى هذه الفترة المبكرة من حياة الإنسان للتعـرف على طبيعة المؤثرات التي تعرض لها وقتها، والتي تركت طابعها الخـاص فـي نفسه، والتي انتقلت إلى اللاشعور وظلت من وقتها حية تعمل عملها وتحدث أثرها في سلوكه.

مـن أجل ذلك ابتدع فرويد منهج التحليل النفسي الذي يرمي من ورائه إلى كشف مثل هذا النوع من العوامل اللاشعورية ذات الماضي البعيد، والتي قـد تكون السبب في انحراف سلوك الإنسان ولا سويته، ليكشف عنها ويعين المريض على التعرف عليها وفهم أسباب اضطرابه، وكيف نشأ وتطور حتى ظهـر في شكله الأخير. نقصد شكلها العصابي بلغة التحليل النفسي، وليكشف بالإضـافة إلـى مـا سبق حقيقة الصلة بين الخبرات الصادمة الباكرة وبين أعراض الاضطراب.

تلك الأعراض التي تفصح عن نفسها بشكل يختلف عن شكلها الأصلي، حتـــى إذا أمكـــن للمـــريض أن يضع يديه على هذه العوامل والمؤثرات التي تـــربط ماضيه بحاضره، أمكن للمعالج مساعدته على التخلص من الأعراض التي يشكو منها.(٤٤)

وبناء على ما سبق يتضح أن نظرة المنهج الكلينيكي لاضطرابات الفرد وفهمـــه لهـــذه الاضطرابات فهم متكامل لا يركز على دراسة بعض مظاهر السلوك دون الأخرى، ولا يوجه عنايته لمظهر معين. وإنما يهتم بكل ما يبدو مـــن الإنســـان وهو لا يكتفي بالمؤثرات اللحظية أو الأعراض الراهنة، وإنما يتتبع في أغلب الأحوال المسببات الأولى ونشأة الأعراض، ثم أنه فهم دينامي يستند على تصور الصراع.

والصـــراع يشير إلى المواقف التي تقع فيها شخصية الفرد تحت تأثير قـــوي متضـــاربة وأفعـــال يصعب التوفيق بينها، ويهتم أيضاً بالقوى الكامنة وبالعملـــيات اللاشعورية العميقة ويوليها أهمية خاصة، ويعتقد أنها في أغلب الأحـــوال هي المسئولة عن تصرفات الإنسان وعن المظاهر التي تبدو لنا في سلوكه.

وخلاصة القول أن المنهج الإسقاطي يعتمد على إثارة المفحوص حسياً للحصـــول علـــى استجاباته. وأنه يتبع في ذلك عدة طرق، أحدها تقديم مثير بصـــري واضـــح كالصور في اختبار تفهم الموضوع، أو تقديم مثير بصري مبهم كبقع الحبر في اختبار رورشاخ.

وقد يكون المثير المقدم لفظياً كما هي الحال في اختبارات تكملة الجمل أو اختـــبار تداعـــي المعانـــي، وهـــناك فـــئة أخرى من الاختبارات لا تبدأ الإسقاطات الخاصة بها إلا بعد رسومات يؤديها المفحوص أولاً، يسأل بعدها

أسـئلة خاصـة مدروسة، وتسمى في هذه الحالة الإسقاطات التعبيرية ومنها اختبارات رسم الشخص واختبار رسم المنزل والشجرة والشخص.

ثم ظهر حديثاً نوع آخر من الوسائل الإسقاطية يسمى إسقاطات اللعب، بعضـها للأطفـال ويستخدم العرائس والدمى كوسائل للإسقاط، وآخر للكبار يستخدم التمثيل المسرحي التلقائي الذي يؤلفه الأفراد المفحوصين أثناء التمثيل مباشـرة فلا يسبقه تمرين أو دراسة، والاستجابات الإسقاطية نفسها تكون إما شـرحاً تلقائياً أو تعليقاً مفتوحاً يدلي به المفحوص ويخص الموقف أو المنظر أو الكلمـة المعروضة عليه، أو تكون إجابة على أسئلة محددة مدروسة توجه إسقاطه إلى ناحية معينة.

وبـرغم كـل ما سبق عرضه من الخصائص، والتي يتمتع بها المنهج الكلينيكـي، إلا أن بعـض علماء النفس يرون أنه طريقة ليست علمية، وذلك لثلاثة أسباب(٤٥):

الأول: أنـه يقوم على درجة كبيرة من الذاتية وعدم الثقة في الكثير من المادة التي تتجمع بهذه الطريقة.

الثاني: أنه يهتم بسلوك الفرد غير القابل للتكرار بدلاً من الاهتمام بالتعميمات التي يمكن أن تنطبق على كل الأفراد أو على أنماطهم السلوكية.

الـثالث: أنـه يستغرق وقتاً طويلاً، ويحتاج- كما سبقت الإشارة- إلى أفراد متدربين جيدي المران، وعلى وعي تام بحقائق السلوك الإنساني.

إلا أنـه وبرغم هذه المآخذ من الممكن في ظل استخدام هذا المنهج أن يقـف الدارس على الكثير من المعلومات ذات القيمة في تفسير النمو، كما أنه يفيد كثيراً في إبراز الفروق الفردية في هذه العملية.

أدوات جمع المعلومات عن الأطفال لإجراء البحوث والدراسات:

١ – الملاحظة: وهي نوعان:

أ – الملاحظة المباشرة:

وتعتبر من الطرق الهامة لجمع المعلومات، ولكن هناك ضوابط لابد من مراعاتها حتى تكون الملاحظة ذات قيمة علمية، فلابد أولاً من تعريف وتحديد السلوك المراد الملاحظة ذات قيمة علمية، فلابد أولاً من تعريف وتحديد السلوك المراد ملاحظته.

فإذا كان هذا السلوك هو عراك الأطفال مثلاً أثناء اللعب الحر، فلابد من تحديد المراد بالعراك، ولابد من تحديد الأعمال أو الحركات أو الكلمات التي تعتبر عراكاً والتي لا تعتبر كذلك.

ولابد ثانياً من أن تكون الملاحظة مخططة، فمثلاً يجب تحديد وقت الملاحظة ومكانها.

ولابد من أن يكون الأطفال محل الملاحظة متساوية في الظروف وكذلك في والفرص وفي زمان ومكان الملاحظة، وهناك بعض البطاقات التي يمكن إعدادها لتحديد أنواع السلوك المراد ملاحظته، وليس على الملاحظ إلا أن يضع علامة أمام هذا السلوك الملاحظ، وأمام درجته ومدته وعدد مرات حدوثه.(٤٦)

وأحياناً تشترك جماعة من الملاحظين في ملاحظة أطفال معينين، وفي هذه الحالة يمكن مقارنة الملاحظات المختلفة واستخراج النسب المئوية لكل سلوك ملاحظ، وكلما ارتفعت النسبة المئوية لسلوك ما اعتبرت الملاحظة دقيقة والعكس بالعكس.

ب- الملاحظة غير المباشرة:

وهي التي لا يعلم أفراد العينة فيها أنهم موضع ملاحظة الباحث، ويغلب استخدام هذا النوع في دراسات الأنثروبولوجيا والدراسات الاجتماعية الخاصة بالتعرف على عادات وتقاليد المجتمعات المختلفة وخاصة المجتمعات البدائية، وتمتاز الملاحظة غير المباشرة بتسجيلها للمواقف الطبيعية دون تصنع أو تكلف ولكنها تستدعي مجهوداً مضاعفاً من الباحث حتى يستطيع أن يقوم بمهمته دون أن يشعر به أحد، ومما يزيد من موضوعية الملاحظة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة أن تعتمد على الأجهزة الحديثة في تسجيل الموقف أو السلوك المراد ملاحظته.

٢- الاستفتاء Questionnaire:

يعتبر الاستفتاء من الأدوات الشائعة الاستعمال في جمع المعلومات اللازمة للأبحاث والدراسات المختلفة وخاصة تلك الأبحاث التي تعتمد على المنهج الوصفي أو المسمى Survey، وينبغي أن تراعي في بناء الاستفتاء بعض الخصائص ومنها؟.

١- أن تكون المشكلة التي يعالجها هامة، وأن تكون مختصرة بقدر الإمكان.

٢- أن تكون الأسئلة مناسبة للسن والقدرة على الفهم وللمستوى الثقافي للمجيب وأن نتصل بخبراته وتجاربه.

٣- أن تكون الأسئلة موضوعية لا تخدم المسئول ولا تستدرجه إلى إجابة خاصة يريدها الباحث.

٤- أن تكون مرتبة ترتيباً منطقياً بحيث تتدرج في العام إلى الخاص.

٥- أن تكون التوجيهات الخاصة بطريقة الإجابة واضحة وسهلة وشاملة.

٦- أن توزع الأسئلة داخل الاستفتاء بطريقة منطقية يجعل تفريغها وتفسيرها وتبويبها أكثر سهولة ويسراً.

٧- أن يبدو الاستفتاء منظماً نظيفاً جذاباً يستهوي القارئ أو المجيب.

٨- أن يجمع الاستفتاء معلومات لا يسهل جمعها بوسيلة أخرى.

كيفية بناء الاستفتاء:

١- يقتضي بناء الاستفتاء أن تكون المشكلة محددة كما أن الهدف من الاستفتاء ينبغي أن يكون واضحاً أمام المجيب.

٢- تعرض المشكلة بإيجاز وتختار الكلمات البسطة والتي لا تحتمل غير المعنى المطلوب.

٣- بعد ترتيب الأسئلة بطريقة منطقية، ووضع التوجيهات الواضحة، ويجرى الاستفتاء في محاولة أولى أو في دراسة استطلاعية على عينة صغيرة شبيهة بعينة البحث.

وذلك لتنقيح الاستفتاء والتأكد من وضوحه وأنه سوف يجمع ما يراد به جمعه من المعلومات.

٤- تنظيم جداول التفريغ الخاصة بأسئلة الاستفتاء وإجابة كل سؤال وذلك قبل التوزيع وجمع المعلومات.(٤٧)

توزيع الاستفتاء:

قد يوزع شخصياً أو بالبريد، وفي الحالة الثانية ينبغي مضاعفة عدد العينة وتقدير نسبة العائد وتقريرها كما ينبغي وضع عملية متابعة الاستفتاء في الاعتبار.

مزايا الاستفتاء:

إذا تـم بناء الاستفتاء على الأسس السابقة وإذا توافرت له الخصائص المشار إليها فهو أداة جيدة، وطريقة سهلة المعالجة لا تحتاج إلى إجهاد العقل في المسائل الإحصائية الدقيقة.

عيوب الاستفتاء:

١- كثيـراً ما يتناول الاستفتاء مشكلات ثانوية غير هامة ليس فيها كثير من الاستكشاف والتنبؤ.

٢- عملـية بناء الاستفتاء واختيار الكلمات وإعداد التوجيهات عملية معرضة لكثير من الخطأ.

٣- عملـية التفريغ والتبويب ووضع الجداول وتفسير النتائج عملية معرضة لتأثيـر العوامل الذاتية وخاصة إذا كان الاستفتاء مفتوحاً كما سنشير إليه فيما بعد.

٤- إذا وزع عـن طريق البريد فضمان عودته عملية غير مضمونة، كما أن متابعته مكلفة فضلاً عن إنها شاقة.

أنواع الاستفتاء:

هناك نوعان من الاستفتاءات:

١- الاستفتاء المقفل Closed- End Questionnaire:

وهو الذي يقتضي الإجابة بنعم أو لا. وهذا النوع من الاستفتاءات أكثر موضـوعية لأن الإجابـة بـنعم أو لا، لا تحتمل تفسيراً ولا تأويلاً، كما أن عرضها يكون بطريقة عددية لا مجال للعوامل الذاتية فيها.

٢- الاستفتاح المفتوح Open – End Questionnaire :

وهـو الـذي يحتاج إلى إجابات مطولة، فهو يتيح للمجيب أن يعبر في حـرية عن رأيه أو أن يعرض الإجابة التي يراها ملاءمة خاصة وأن بعض الأسـئلة لا تكون الإجابة عليها بنعم أو لا دقيقة تماماً أو معبرة بدقة عن رأي المجـيب، ولكن هذا النوع من الاستفتاءات صعب التفريغ والتبويب والتفسير، كمـا أنه عرضة للتأثر بالعوامل الذاتية نظرا لتدخل الباحث في عمليات فهم الإجابات وتفسيرها واستخلاص النتائج منها ثم عرضها.[٤٨]

٣- المقابلة Interview:

هي عبارة عن محادثة منظمة ذات هدف، وهي طريقة عامة من طرق جمـع المعلـومات الشخصية، كما يمكن استخدامها في التعرف على الآراء والاتجاهات والمشكلات الشخصية، كما تستخدم في الجلسات العلاجية وغيرها وفي إجراء بعض الاختبارات المقننة.

وقد تكون المقابلة فردية معدة من قبل.

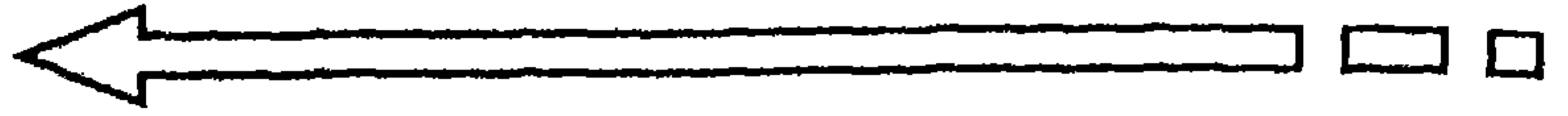
ويشترط فيمن يقوم بإجراء المقابلة ما يلي:

١- أن يكون علاقة ألفة ومودة مع المفحوصين أو أفراد العينة.

٢- أن تكون كلمات الأسئلة ولغتها ملائمة لمستوى المجيبين من حيث العمر والثقافة والنضج.. الخ.

٣- أن تكون هناك أسئلة تعمق تتبني على الأسئلة الأساسية وتستوفي الجوانب الضروري للإجابة الكاملة.

٤- لتحقيق قدر من الثبات للإجابة يمكن أن تعاد نفس الأسئلة بطرق مختلفة وفي أوقات متفرقة خلال المقابلة.



ويمكـــن تسجيل الإجابة خلال المقابلة أو عقبها، ويمكن استخدام أجهزة التسجيل في هذا الصدد، وقد تستخدم الاستفتاءات بنوعيها المفتوحة والمقفلة.

ومـــن عيوب المقابلة أن المجيب قد يعطي الإجابة التي يعتقد أن السائل يريد الوصول إليها، كما أنه قد يعطي معلومات غير معبرة عن رأيه الحقيقي وذلك خوفاً أو خجلاً لكرامته وشعوره باحترام ذاته.(٤٩)

٤ - الاختبارات النفسية بجميع أنواعها:

مثل اختبارات الذكاء والتحصيل واختبارات الشخصية والميول والاتجاهات والقـــيم والدوافـــع والاختبارات الإسقاطية. وإذا كانت هذه الاختبارات مقننة فإنهـــا تعتبر ملاحظات علمية على درجة كبيرة من الموضوعية حيث يتحقق لهذا الصدق والثبات بالنسبة لمجتمع معين.

مراجع الفصل الرابع

١- احمـد عـبد العزيز وعبد السلام عبد الغفار: علم النفس الاجتماعي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٠.

٢- سعد جلال: المرجع في علم النفس، جـ١، القاهرة، دار المعارف ١٩٨٢.

٣- اسـحق رمزي: علم النفس الفردي، أصوله، وتطبيقاته، القاهرة، دار المعارف ١٩٦١.

٤- صـلاح مخيمـر: المـدخل إلى الصحة النفسية، ط ٣، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩.

5- Miller, J.P. (1978, Summer). Piaget, Kohlberg, and Erikson: Developmental implications for secondary education. Adolescence, 1978.

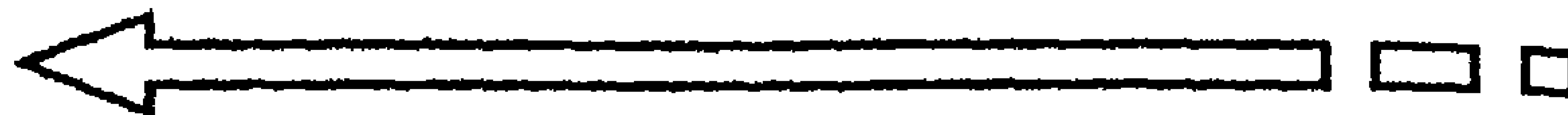
6- Mitchell, D. R ., & Lyles, K. W. Minireview: Glucocorticoid osteoporosis: Mechanisms for bone loss; evaluation of strategies for prevention. Journal of Gerontology , 1990

7- Moehle, K. A. & Long, C. Models of aging and neuropsychological test performance decling with aging. Journal of Gerontology, 1989.

٨- عبد المجيد عبد الرحيم: علم النفس التربوي والتوافق الاجتماعي، ط٢، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية .

9- Motenko, A. K. The frustrations, gratifications, and well-being of dementia caregivers. Gerontologist, 1989.

10-Mueller, K. E., & Powers, W. G. Parent-child sexual discussion: Perceived communicator style and subsequent behavior. Adolescence, 1990.



11-Mukerji, V. Peripheral vascula disease. Medical Aspects of Human Sexuality 1988.

12-Murdock , B. B., Jr. Human memory: Theory and data. Potomac , MD. Erlbaum , 1974.

13-Mcloyd, V. C. The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, Parenting, and socioemotional development. Child Development , 1998.

14-McMurran,M., & Whitman, J. Strategies of self-control in male young offenders who have reduced their alcoho consumption without formal intervention. Journal of Adolescence , 1990.

15-McNally, S., Eisenberg, N., & Harris , J.E. Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: A longitudinal study. Child Development, 1991.

16-Mead, M. Adolescence. In H. V Kraemer (Ed) , Youth and culture: A human development approach. Monterey, CA: Brooks/Cole. 1974.

17-Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. Imitation of facial and manual gestures by human neonates. Science, 1977.

18-Menich, S. R., & Baron, A. Age-related effects of reinforced practice on recognition memory: Journal of Gerontology, 1990.

19-Miller, J.A ., Turner, J.G., & Kimball, E.(1981). Bif thompson flood victims: On year later. Family Relations,
1981.

20-perceived social completence, and social cognitive skills. Journal of Adolescent Research 1990.

21-Miller, P.H., & Aloise. P.A. (1989). Young children's understanding of the psychological causes of behavior: A review. Child Development 1989.

٢٢- صلاح مخيمر: المدخل إلى الصحة النفسية، ط ٣، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩.

٢٣- سيد خير الله: المدخل إلى العلوم السلوكية، ط١، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٣ .

٢٤- عبد المجيد عبد الرحيم: علم النفس التربوي والتوافق الاجتماعي، ط٢، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٢٥- نازلى صالح احمد، مقدمة في العلوم التربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٨.

٢٦- عبد العزيز القوصي: علم النفس، أسسه وتطبيقاته التربوية، ط٧، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٠.

٢٧- جون كونجر وبول موش: سيكولوجيا الطفولة والشخصية، ترجمة احمد عبد العزيز سلامة وجابر عبد الحميد، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٠.

٢٨- احمد محمد فايق: مدخل إلى علم النفس العام، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٢.

٢٩- انتصار يونس: السلوك الإنساني، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٨

٣٠- عواطف محمد حسانين: الخصائص السيكولوجية والفسيولوجية علاقتها بالاستعداد للتعلم لدى المعوقين سمعياً، "دراسة تجريبية" رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج .

٣١- محمد عماد الدين إسماعيل: الشخصية والعلاج النفسي، ط١، القاهرة، مكتبة الهيئة المصرية ١٩٥٩.

٣٢- كـاظم ولـى آنمـا: علـم النفس الفسيولوجي، بيروت، دار الآفاق الجديدة، ١٩٨١.

٣٣- فؤاد أبو حطب، محمود السروجي، مدخل إلى علم النفس التعليمي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٠ .

٣٤- مصطفى فهمي: التكيف النفسي، القاهرة، دار مصر للطباعة ١٩٧٨.

٣٥- فـؤاد البهـي السيد: الأسس النفسية للنمو، ط ٣، القاهرة دار الفكر العربي، ١٩٧٤.

٣٦- سـيد احمـد عثمان: علم النفس الاجتماعي والتربوي، جـ١، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧٠.

٣٧- فاخر عاقل: معجم علم النفس، بيروت، دار العلم للملايين ١٩٧٩

٣٨- حامـد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي، ط٤، القاهرة، عالم الكتب ١٩٧٧.

٣٩- السـيد محمـد خيري: سيكولوجية الفروق الفردية بين الأفراد والجماعات، القاهرة، دار الفكر العربي ١٩٦١.

٤٠- وسيم الخولـي: الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي، ط١، القاهرة، دار المعارف بمصر ١٩٧٦.

٤١- مصطفى فهمي: مجالات علم النفس، جـ٢، القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٦٥.

٤٢- هدى محمد قناوي: الطفل، تنشئة وحاجاته، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٣.

٤٣- مصـطفى فهمي: التوافق الشخصي والاجتماعي، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٧٩.

44-Money .J. Sex errors of the body. Baltimore, MD. Johns Hopkins university Press, 1968.

45-Montague, A., & Matson, F. The human connection. New York: McGraw-Hill. 1979.

46-Merdith, D. (1986) Daycare: The nine-to-five dilemma. Psychology Today, 1986.

47-Messer, A. A. (1989) Boy's father hunger: The missing father syndrome,Medical Aspecal Aspects of Human Sexuality,1989.

48-Meyers, J.E., & nelson, W.M. III. (1986). Congnitive strategies and expectations as components of social componence in young adolescents. Adolescence, 1986.

49-Moritz,D. J. Kasl, S.V., & Berkman , L. F. The health impact of living with a cognitively impaired elderly spouse: Depressive symptoms and social functioning. Journal of Gerontology, 1989.

الباب الثاني

أسس السلوك البيولوجية والفسيولوجية

الفصل الخامس:

الدوافع النفسية.

الفصل الخامس
الـــدوافع النفسيـــة

أولاً: مقدمة.

ثانياً: تعريف الدوافع.

ثالثاً: أهمية دراسة الدوافع.

رابعاً: خصائص الدوافع.

خامساً: تصنيف الدوافع.

- الدوافع الفطرية (الأولية).
- الدوافع الثانوية.

- مراجع الفصل الخامس.

الفصل الخامس
الدوافـــع النفسيـــة

أولاً: مقدمة:

تعتبر الدوافع النفسية من الموضوعات الهامة والتي يهتم بها علماء النفس لأن الدوافع هي من العوامل المهمة وراء تكيف وتأقلم أي توافق الإنسان مع نفسه أو البيـــئة التـــي يعـــيش فيها، وتبدو أهمية الدوافع أيضاً بالنسبة لعلماء النفس أنه تكوينات وعمليات داخلية مفترضة يبدو أنها تفسر السلوك، كما أن موضوع الدوافع من الموضوعات الهامة والحيوية للأخصائي الاجتماعي وكل من له صلة بقيادة أو توجـــيه الأفـــراد أو العمل من أجل إكسابهم مهارات ومعارف جديدة، ويهتم أيضاً رجـــل القانون أن معرفة الدوافع وراء تكرار الجرائم لقضية المجرمين. كما يهتم أيضاً لمعرفة الدوافع المؤدية إلى تمرد العمال بالمصانع، والمدرسة في حاجة إلى معرفة دوافع وميول واتجاهات تلاميذه.[١]

وهكذا تبدو أهمية الدوافع للمتعلمين من المهن المختلفة.. وأن دراسة الدوافع دراســـة قديمـــة بـــدأت مع الفلسفة اليونانية وتبعهم في ذلك علماء النفس المسلمين وكـــان اهـــتمام الإمام الغزالي بدراسة الدوافع قوياً، أدى ذلك إلى قوة الإرادة، هذا وقد صنف الغزالي الدافع إلى أربعة أنواع هي:

- **دافعة البهيمية:** مثل الطعام أو الجنس.
- **دافع السبعية:** مثل الغضب.
- **دافع الشيطانية:** وتستخدم البهيمية والسبعية في أعمال الشر.
- **دافع العقل:** وهي الميول العالية والمثل العليا.

وقــد ذكر الغزالي إلى أن هذا الترتيب لهذه الدوافع إنما يعطي أهمية ترتيب ظهــورها لــدى الإنســان فهو يرى الإنسان القوى الشهوانية المتمثلة في الطعام والجــنس هــي من أقدم الدوافع وتظهر مع ظهور الإنسان وفيها ضرر ومنفعة له وهــذه القــوى الشــهوانية أكثر تعقيدا وأصعب إصلاحاً وهي ليست قاصرة على الإنســان بل أنها موجودة لدى كل الكائنات الحية. وجاءت في الترتيب الثاني بعد القــوى الشــهوانية.. هي قوة الحمية مثل الغضب وكالشيطانية والتي تبعث الحمية لدى الإنسان.(٢)

وتأتــي فــي المــرتبة العلــيا والأخيــرة القوى الثالثة وهي قوة العقل التي قــال عنها الغزالي أيضاً عن موضوع إعلاء الدوافع.. وقائلاً أن الدوافع العضوية الفســيولوجية المتمــثلة فــي دوافــع الجوع والعطش وغيرها يجب أن ترتقي إلى مســتوى خدمة الأهداف الدينية.. ويفسر ذلك بقوله أن الإنسان حينما يشبع الدوافع العضــوية والتي تهدف إلى المحافظة على بقاء الجنس وسلامته وصحته.. وحتى كــان الجســم سليماً وصحيحاً استطاع الإنسان نيل العلوم والوصول إلى الحقائق والتشــبه بالملائكة.. ومن هذا المنطق يكون القصد من الطعام هو الحصول على العبادة.

كما يرى ابن خلدون في دراسته للدوافع الاجتماعية، بقوله أن الإنسان كائن لديــه حاجات طبيعية منها الحاجة إلى الاجتماع مع بني جنسه وذلك لعجزه العيش بمفرده.(٣)

وأن الإنســان في اجتماعه مع بني جنسه فهو في حاجة إلى وازع أو رادع يقــبله أفــراد المجــتمع وذلك نقص المنازعات لوضع حد للخلافات التي تقع بين الأفــراد نتــيجة لمــا في طباعهم الحيوانية من العدوان والظلم.. وهنا يركز "ابن

خلدون" على تلك الغرائز المتشابهة بين الإنسان والحيوان.. ومنها غريزة المقاتلة وانفعالات الغضب، ومها العدوان والتدمير.. وهذا ما نسميه بفعل الغريزة.. وأن الذي يأتي بفعل الغرائز إنما هو الحيوان.. وأما الإنسان فقد ميزه الله بالعقل لكي لا يسلك بفعل الغرائز.. بل بحكم العقل.. وهذا الذي ركز عليه ابن خلدون بقوله أن الطباع الحيوانية توجد أيضاً لدى الناس.. ولكن هناك فرق بين مجتمع الإنسان ومجتمع الحيوان.. وذلك أن المجتمع الإنساني وليد التفاهم والغريزة معاً.. بينما المجتمع الحيواني وليد الغريزة فقط.

وقد تناول سيجموند فرويد وهو من رواد مدرسة التحليل النفسي موضوع الغرائز كموجهات للسلوك، والتي هي إحدى نظريات الدوافع بقوله أن الغرائز هي القوى البيولوجية للشخص، وهي العوامل المحركة الشخصية، وكلمة الغريزة هذه تعني لدى فرويد الدافع الغريزي أو القوة الدافعة، والغرائز أيضاً فطرية سليقية عند الإنسان هدفها تخفيض القلق والتوتر.. وهي مثل غريزة الجنس والطعام والشراب.

هذا ولم يحاول فرويد تصنيف الغرائز وتعديدها ولكن قسمها إلى مجموعتين أساسيتين من الغرائز غريزة الحياة وتشمل الحفاظ على الإنسان والبقاء عليه. أما النوع الثاني من الغرائز هي غريزة الموت والتي تتضمن الكراهية والانتحار.

وأيضاً تناول مكدوجال رائد المدرسة الغرضية والتي أقام منها دراستها في الدوافع الأساسية والغرائز وعرفها بأنها استعدادات سلوكية. وقد صنف مكدوجال الغرائز إلى عشرة أنواع من الغرائز سوف نتعرض لها بالتفصيل في نظرية الغرائز.

هـذا وقد افترض مكدوجال في نظريته "علم النفس العضدي" بأن هناك عدد مـن الدوافـع الأساسـية الأولـية.. وقـد سمى الدوافع الأولية بالغرائز أو الميل الغريزي.(٤)

ويعـد كلارك هل عالم النفس الأمريكي، ورائد من رواد المدرسة السلوكية حـيث يـرى أن هناك نوعين من الدوافع.. النوع الأول هي الدوافع الأولية التي تـرتبط بالحاجات البيولوجية لدى الكائن الحي وهي دوافع الثانوية المتعلمة، والتي تـرتبط بمميـزات ومواقـف البيـئة التي تحيط بالفرد. وأيضاً وضح هل السبب فـي وجـود الدوافـع أنها تؤدي إلى إشباع الحاجات البيولوجية لارتباط الدوافع بالحاجات، وإذا أردنا قياس الدافع فيمكن قياسه بواسطة عدة مظاهر منها الحرمان والقـوة.. لأن الحـرمان يؤدي إلى إثارة ونشوء الدوافع.. ويرى هل مخالف بذلك العديـد مـن العلماء الذين درسوا موضوع الدافع.. حيث يرى أن ليست محركات للسـلوك ولكـن يقوى هذا السلوك.. أما الذي يحرك سلوك الإنسان هي المثيرات البيئية المتعددة.

أمـا واطسـون وهـو المؤسـس الأول للمدرسة السلوكية فهو لا يعترف بالغرائـز، وفي نظره أن كل المظاهر السلوكية التي تعزي إلى الغرائز ما هي إلا اسـتجابات مـتعلمة.. فالتعلم هو أساس فهم تطور السلوك الإنساني.. ولم يتوقف واطسـون عند حد انكسار الغريزة بل ذهب إلى أبعد من ذلك بانكساره للخصائص الوراثية والإمكانات والطاقات والمواهب.

ومـن هذا السرد لجهود بعض العلماء في دراسة الدوافع والغرائز يبدو لنا أهمية الدوافع والغرائز كمحددات للسلوك الإنساني لإشباع أهداف معينة من وراء هـذه الدوافـع.. وبالـرغم من اهتمام علماء النفس بموضوع الدوافع إلا أن هناك

اختلافات واضحة بينهم في وضع موضوع الدوافع تحت مسميات متعددة. فمنهم من أطلق على الدوافع مسمى الغرائز، والبعض الآخر أطلق عليها الحاجات النفسية، والفريق الثالث أصر على تسميتها بالدوافع.. ولعل هذا الاختلاف يرجع إلى بزوغ نظريات متعددة للدوافع والتي سميت بنظريات الغرائز، الحاجات، والدوافع.

وبالرغم من تعدد مسميات الدوافع والوصول بنظريات لهذه المسميات.. إلا أن هذه المسميات لا تختلف عن بعضها في جوهرها فهي كلها واحدة تعبر عن الطاقة النفسية الموجودة داخل الإنسان والتي توجه سلوك وتصرفات الإنسان تجاه الغايات والأهداف التي تسعى إليها..

أذن لكي يحدث السلوك، أو مجموعة الأنشطة التي يبذلها الإنسان لابد من وجود دافع أو حافز.. لأنه بنشوء الدافع تحدث حالة من التأزم النفسي الداخلي لدى الإنسان يظهر عليه خارجياً في صورة القلق والتوتر.. لا يهدأ هذا القلق والتوتر ولا تزول حالة التأزم النفسي إلا إذا حدث إشباع لهذا الدافع فيؤدي إلى إزالة القلق والتوتر والشعور بالسعادة، وأن الذي يؤدي إلى الإشباع والشعور باللذة هي مجموعة من الأفعال والأنشطة التي يبذلها الكائن لتحقيق الهدف النهائي.. وهذه الأفعال وتلك الأنشطة هي التي تسمى بالسلوك.

إذن الدوافع هي نقطة البدء في سلوك الإنسان وبذل الأنشطة اللازمة للبحث عن تحقيق الهدف لإشباع هذا الدافع الذي سبب القلق والتوتر النفسي.. وأن الإنسان في سعيه ونشاطه لإشباع الدافع.. إنما هو يبحث عن اللذة وتجنب الألم حتى يصل إلى التوافق والتكيف والتمتع بالصحة النفسية الجيدة.. وإذا لم يتم إشباع الدافع وخاصة الدافع الاجتماعي المعقد..

فــإن عدم الإشباع هذا سوف يؤدي إلى زيادة القلق والتوتر ... ويتحول إلى اضــطرابات نفســية مــتعددة. ولذلك فإن الإنسان السوي في تخيله عن اللذة تجاه الدوافع الاجتماعية المعقدة.(٥)

فإنــه يلجــأ إلى تحكيم العقل وذلك في اختياره من البداية مجموعة الدوافع الاجتماعــية التي تتفق مع قدراته واستعداداته وميوله وإمكاناته المادية حتى يتمكن من إشباعها..

ويقــوم أيضــاً بتأجــيل أو تبديل أو إلغاء الدوافع التي لا يستطيع إشباعها لتحقيق التوافق والتأقلم.

ثالثاً: تعريف الدوافع:

هــناك مفاهــيم متعددة للدوافع تناولها علماء النفس في كتاباتهم ومراجعهم ومن هذه التعريفات:

- **تعريف يونج Young :**

الدافع هو حالة استثارة وتوتر داخلي، تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.

- **تعريف دريفر Drever :**

الدافــع هــو عبارة عن عامل دافعي انفعالي يعمل على توجيه سلوك الكائن الحي إلى تحقيق هدف معين.

- **تعريف أتكينسون Atkinson :**

أن الدافعية تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين.

- تعريف مكدوجال Mecdougel :

الدوافـع هي استعدادات فطرية تدفع الفرد للقيام بسلوك خاص يقوم به البدن إلـى جانـب ناحية عقلية متمثلة في الإدراك وينفعل الفرد إزاء هذا الموقف الذي أدى إلى إثارة الغريزة.

- تعريف محمد عبد الظاهر الطيب:

الدافع هو حالة جسمية أو نفسية لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العـام للسـلوك الصادر عنها فهي تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة.

ومـن استعراضنا للتعريفات السابقة نجد أن كل التعريفات السابقة قد اتفقت جمـيعها علـى أن الدوافع هي موجهات لسلوك الكائن بل وتثير هذا السلوك للقيام بتحقـيق هـدف معين هي الغاية النهائية للدافع. واختلفت التعريفات الموضحة في كون أن الانفعال هو حالة من استثارة داخلية.(٦)

كمـا هـو واضـح في تعريف يونج ... كما ذكر دريفر أن الدافع هو حالة انفعالية بينما يتفق كل من "تكينسون، ومكدوجل" بأن الدافع هو استعداد لدى الكائن لـبذل نشاط معين، بينما يرى محمد عبد الظاهر أن الدافع هو حالة جسمية وحالة نفسية.

أي أن التعريفات السابقة قد أوضحت لنا أمرين اثنين هما..

أولاً: أن الدوافـع نستنتجها ونتنبأ بها من خلال السلوك (مجموعة الأنشطة والأفعـال التي يقوم بها) فإننا لا نتمكن من ملاحظتها أو قياسها بطريقة مباشرة.. حـيث أن الدافـع في حد ذاته ليس مفهوماً كمياً يخضع للقياس.. أما الذي يخضع للقياس هو السلوك الناشئ عن الدافع.

والأمـر الثاني: أن الدوافع موجهات للسلوك.. فعند نشوء الدافع تحدث حالة من الاستثارة الداخلية داخل الكائن مما تسبب له القلق والتوتر وتعمل على استثارة السلوك لبذل النشاط الملائم لإشباع هذا الدافع.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكننا أن نعرف الدافع بأنه "نوع من الاستثارة الداخلـية والذي يسبب حالة من التأزم النفسي الداخلي.. والذي يظهر واضحا على شخصية الفرد في صورة من القلق والتوتر والتي تثيره لبذل مجموعة من الأنشطة والأفعال والأعمال والذي يسمى بالسلوك الظاهري الذي يمكن ملاحظته وقياسه.. والـذي يـؤدي إلى تحقيق الهدف النهائي وهو الإشباع.. والذي يترتب عليه إزالة هذا القلق والشعور بالسعادة".(٧)

وهناك بعض المفاهيم وثيقة الصلة بمفهوم الدافع وهي:

١- الحاجة Need :

وهي افتقاد الكائن لشيء معين ذا أهمية منها الحاجات الفطرية الفسيولوجية الملحة كالحاجة إلى الطعام والشراب والنوم والراحة وغيرها، وأيضا هناك الحاجات النفسية السيكولوجية كالحاجة إلى العاطفة والحب والولاء والانتماء والأمن والأمان والاسـتقرار ومنها ما هو اجتماعي كالحاجة إلى العمل والتعليم والأسرة والسيطرة وتحمل المسئولية وغيرها.. والحاجة هي نقطة البداية في إثارة دوافع الكائن الحي والتي تدفع لبذل الجهد والطاقة في الاتجاه الذي يحقق هذا الإشباع.

٢- الحوافز Drivrs :

هـي تعنـي فـي الغالب مجموعة المثيرات الداخلية التي ترتبط بالنواحي العضـوية والتي تحرك نشاط الكائن الحي للاستعداد للقيام باستجابات خاصة نحو موقـف معـين فـي البيئة الخارجية. ويعرف ماركس Marx الحافز بأنه مكون

فرضـــي (أي تفتــرض وجوده) داخل الكائن يعمل على استثارة العمليات الدافعة الداخلية لمعالجة مثير معين فتؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك. أي أنه القوة الدافعة الداخلية التي تحرك الكائن الحي لكي يقوم بنشاطه وتحقيق هدف محدد. ويجب أن نفــرق هــنا حتى لا يختلط الأمرين مفهومي الدافع والحافز حتى لا يعتقد البعض أن المفهومــين مترادفين يؤديان إلى خفض التوتر لتحقيق حاجة معينة.. لكن هناك فــرق بــين الاثنــين حــيث يعتبر الدافع أكثر عمومية وشمولاً من الحوافز التي تعتبر أقل عمومية من مفهوم الدافع.. كما أنه هناك ثمة فرق آخر وهو أن الدوافع تشــير إلــى الناحــية الفسيولوجية والسيكولوجية.. أما الحوافز فتشير إلى الدوافع الفسيولوجية فقط.

٣- الباعث:

الــباعث هــو الهــدف الذي يسعى الكائن لتحقيقه والوصول إليه.. أي أنها الموضــوعات التــي يهدف الكائن الحي إليها وتوجه استجاباته أما نحوها أو بعيداً عــنها. ومتــى تحققــت البواعث فإنها تؤدي بالضرورة إلى إزالة القلق والتوتر، وعلى هذا الأساس فإن هناك علاقة قوية بين الحوافز والبواعث ولا ينفصلان عن بعضــهما وظيفياً والعلاقة بينهما قائمة. فالحوافز تعني المثيرات الداخلية التي تدفع الكــائن للقــيام بالنشــاط، بينما الباعث هو الهدف النهائي الذي يسعى الحافز إلى تحقــيقه.. أي أنهما تتفاعلان باستمرار لزيادة نشاط الكائن لخفض القلق والتوتر.. لــذلك إذا انخفضــت حدة الحوافز فإن ذلك يتطلب زيادة حدة البواعث حتى يحدث الــتوازن وينشــط الكــائن الحي.. فمثلاً الإنسان الجائع.. فإن الجوع حافز يجعل الكــائن الحــي مستعد للبحث عن الطعام الذي يعتبر الباعث.. فإذا ضعف الحافز وأصــبح خاملاً في أن يجعل الكائن مستعد للبحث عن الطعام.. فإن وجود الطعام

وهو الباعث يقوي الحافز لدى الكائن.. والعكس إذا كان الحافز قوياً في دفع الكائن للبحث عن الطعام.. وكان الباعث ضعيفاً وهو الطعام الذي يعد الهدف النهائي للإشباع فإن ذلك سوف يزيد من حدة الحافز في زيادة نشاط الكائن الحي للبحث عن الطعام.

ثالثاً: أهمية دراسة الدوافع:

١- أوضحنا أن الدوافع موجهات للسلوك. والسلوك هو الطاقة التي يبذلها الإنسان والتي تتمثل في مجموعة الأعمال والأنشطة التي يقوم بها لتحقيق الهدف النهائي وهو الإشباع. لذلك كانت الدوافع ذات أهمية في إثارتها للطاقة والنشاط.. أي أنه لا يوجد سلوك إلا إذا كان وراء هذا السلوك دافع يثير.. فالإنسان في بحثه عن الطعام لإشباع دافع الجوع يقوم ببذل طاقة ونشاط لإشباع هذا الدافع.. ولكن الإنسان الذي يشعر بالشبع لن يؤدي هذا السلوك بالمرة.

٢- الدوافع تعمل على شعور الإنسان باللذة وخفض الألم الناشئ عن القلق والتوتر والتي تنتج عن الحاجات الملحة للفرد.. فالدافع يعمل عن طريق دفع سلوك الفرد لتحقيق هذه الحاجات ومما يؤدي إلى الشعور بالراحة وإزالة القلق.

٣- لما كانت حاجات الإنسان ملحة وعدم إشباعها يمثل عائقاً من عوائق التوافق السليم.. فإن الدوافع وما تثيره في دفع سلوك الفرد لإشباع هذه الحاجات مما يؤدي إلى إزالة هذا العائق والشعور بالتكيف والتأقلم.. فالدوافع إذن وسيلة من الوسائل التي تؤدي إلى توافق الإنسان مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها.

الدوافـــع... كمـــوجهات لســلوك الفرد لبذل الطاقة والنشاط لتحقيق الهدف النهائي من وراء هذا الدافع.. فهي تعد بذلك وسيلة أساسية لاكتساب السلوك الجيد والخبرات والمعرفة للعديد من المواقف التي تثير دافعية الفرد.. وباستمرار توجيه الدوافع للسلوك فإنها تؤدي إلى ارتقاء هذا السلوك وتطوره.(٨)

كمـــا أن للدوافـــع أهمـــية فـــي الجانـــب الانفعالي لدى الكائن الحي حيث توجـــيه الدوافـــع الوجهة السليمة يؤدي إلى تحقيق الاتزان الانفعالي.. لأن الدوافع تعمـــل علـــى تحقيق توافق الإنسان وتأقلمه مع نفسه والبيئة التي يعيش فيها.. مما يـــؤدي بـــه ذلـــك إلـــى التمتع بالصحة النفسية الجيدة والتي من علاماتها الاتزان الانفعالـــي. كمـــا أن إشـــباع الدافع أصلاً يخفض من حدة الانفعالات التي يسببها القلـــق والتوتر.. فإحداث التوازن بين الدوافع والانفعالات أساسي أيضاً في حسن توافق الإنسان.

والدوافـــع أيضاً تمكن الإنسان من فهم ذاته وتقديرها والسمو بها.. فمثلاً إذا قـــام الإنسان بتحقيق دافع معين ذا أهمية مثل تحقيق دافع النجاح التعليمي، أو دافع الإنجـــاز في العمل فإن هذا التحقيق يؤدي بشعور الإنسان بذاته وتقديرها وخاصة إذا قوبل هذا النجاح وذلك الإنجاز باستحسان وإثابة المحيطين به.

الدوافع... كموجهات للسلوك.. فمن خلال السلوك المرتبط بالدافع تمكننا من فهـــم الناس وتفسير سلوكهم، التنبؤ بحدوث هذا السلوك، وحتى إذا عرفنا دوافعهم فمن خلال الخبرة يمكن توجيه سلوك الإنسان وجهة معينة تساعدنا في حمايته من اضطرابات سلوكه.

إن دراســـتنا للدوافع تمكننا من معرفة الدوافع المقبولة اجتماعياً والتي تتفق مـــع قيم ومعايير الجماعة والمجتمع ومما يسهم في إرشاد الناس بالابتعاد عن تلك

الدوافـــع غير المنسقة مع المعايير حتى لا يعتبر السعي لإشباعها خروج عن نظام المجـــتمع مما يجعل أصحابها عرضة لعقاب المجتمع له... ولذلك فإن الفرد السوي دائمـــاً يســـعى لتحقيق الأهداف الحقيقية الموجبة التي تتناسب مع إمكاناته وقدراته والتي تتسق وتتناسب مع قيم ومعايير المجتمع.(٩)

تفـــيد الدوافع في كثير من الميادين والمهن المختلفة.. فمعرفة دوافع التلاميذ وحاجـــاتهم المعـــرفية والمهاريـــة والوجدانية يمكن واضعي المناهج الدراسية من اختـــيار مجتويات المناهج التي تشبع حاجات التلاميذ وميولهم.. كما أنها أيضاً تفيد معـــرفة الدوافع للأخصائي الاجتماعي المدرسي في وضع خطة النشاط التي تلبي احتـــياجاته لتشبع دوافع التلاميذ، وأيضاً في مجال الصناعة وفي مواجهة حاجات ودوافـــع العاملين شيء ضروري وهام يؤدي إلى زيادة الإنتاج وكفايته إذا ما قام الأخصـــائي الاجتماعـــي بوضع خطة برامج العلاقات الإنسانية والتي تشبع حاجات ودوافع العاملين، وأيضاً يمكن معرفة الدوافع وراء تمرد واضطراب العاملين حتى يمكـــن تقاديها. وأن الدوافع أيضاً مهمة بالنسبة لرجال القضاء والقانون في معرفة الدوافع المؤدية لارتكاب الجرائم.

رابعاً: خصائص الدوافع:

١ – قوة الدافع:

قـــد بيـــنا أن الدوافع موجهات للسلوك، والسلوك هو مجموعة الأنشطة التي يـــبذلها الإنســـان للوصول إلى هدف ورائه دافع معين.. أي أن الدافع يوجه سلوك الكـــائن نحـــو عمل استجابات لإشباع الدافع وأنها حالة القلق والتوتر الناتجة عن ظهـــور الدافع. وإذا لم يحقق الكائن الاستجابة المطلوبة.. فإنه يستمر نشاطه سعياً وراء تحقيق هذه الاستجابة.

ولـذلك كلمـا كان الدافع قوياً أي زيادة الدافع كلما أدى ذلك إلى اضطراب الكـائن، ودفعـه لبذل واستمرار النشاط وأدى ذلك إلى زيادة الوقت للوصول إلى الاسـتجابة المطلـوبة.. أي أن وقت الوصول للاستجابة والعكس صحيح.. وأكثر الدوافـع قوة هي الدوافع الاجتماعية المعقدة. وأيضاً قوة الدافع وزيادته تؤدي إلى تغييـر وتـنويع السلوك للوصول إلى الاستجابة المباشرة أو غير المباشرة لخفض القلق والتوتر.(١٠)

٢- مدى تأثير الدافع:

يقصـد بتأثيـر الدافـع هي الفترة التي يستغرقها الدافع منذ ظهوره وحتى إشـباعه.. وكمـا أوضحنا أن ظهور الدافع يتبعه حالة من القلق والتوتر تؤثر في الكائن وتستمر هذه الحالة إلى أن يتم الوصول إلى الاستجابة وإشباع الدافع فتزول القلـق والتوتـر، وبالتالي يزول تأثير الدافع على الكائن، ومن هذا السرد نرى أنه ليسـت هـناك ثمة علاقة بين قوة الدافع والفترة التي يستغرقها تأثيره، فمثلاً هناك دافـع قصـير المـدى كدافع الجوع فمهما كان هذا الدافع قوياً فإن تأثيره ينتهي بمجـرد تـناول الطعـام وتزول حالة القلق والتوتر ويشعر الكائن باللذة والراحة النفسية. وإذن كلما كان الدافع طويل المدى كلما أدى ذلك إلى استمرار حالة القلق والتوتـر والتأثير على سلوك الكائن الحي.. لذا فإن هذه الخاصية توجب الاهتمام بالدوافع طويلة المدى وخاصة في مجال التعليم.

٣- الدافع المركب:

تـتحدد الدوافع لنوع الكائن الحي والمواقف التي يتعرض لها فمثلاً الكائنات الدنـيا سواء أكانت الحيوانات أو الطفولة الأولى.. فإنها تتأثر أو كل ما يحيط بها الدوافـع الفسـيولوجية الأولية كدافع الجوع والعطش والنوم والدفء والحرارة..

ولكن الأمر يختلف بالنسبة للإنسان حيث يتعرض إلى مجموعة من الدوافع النفسية والدوافع الاجتماعية المتعددة والمركبة هذا بالإضافة إلى الدوافع الأولى الفسيولوجية الفطرية والإنسان لا يقع تحت تأثير دافع واحد بل أنه يتعرض إلى مجموعة من الدوافع في وقت واحد تؤثر عليه وتوجه سلوكه.

خامسا: تصنيف الدوافع:

هناك عدة تصنيفات للدوافع، وسوف نتعرض لهذه التقسيمات باختصار شديد.. فمن هذه التقسيمات ما هو ثنائي وثلاثي والتصنيف الرباعي، وتصنيف ماسلو للحاجات.

أما عن التصنيف الثنائي فيقصد به تقسيم الدوافع إلى اتجاهين هما الدوافع الفطرية والتي تشمل الدوافع الفطرية الخاصة، الانفعالية العامة.. أما الاتجاه الثاني من التصنيف الثنائي هي الدوافع المكتسبة والتي تشمل الدوافع المكتسبة الخاصة الشعورية واللاشعورية، والدوافع المكتسبة العامة.

أما عن التقسيم الثلاثي.. والذي قام بتقسيمه هليجارد الذي قسم الدوافع إلى ثلاثة أنواع.. النوع الأول هي الدوافع اللازمة لبقاء الفرد (الجوع- العطش- النوم ... الخ)، والنوع الثاني هي الدوافع الاجتماعية وهي دوافع حفظ الجنس البشري كدافع الأمومة والأبوية، والانتماء، والنوع الثالث هي الدوافع النفسية المتعلقة بذات الإنسان أي الدوافع التي يتحقق من وراء النجاح فيها شعور الفرد بذاته وتقديرها كدوافع الإنجاز والإبداع والابتكار.

أما التقسيم الرباعي فقد صنفت فيه الدوافع إلى أربعة أنواع.. النوع الأول هي دوافع البقاء والمحافظة على الكائن الحي ويقصد بها الدوافع الفسيولوجية كدافع الجوع- العطش- الجنس.. أما النوع الثاني من هذا التقسيم الرباعي هي

الدوافـــع الخاصـــة بالشعور باللذة وهي تنشأ من التطور الحضاري وليس لها أي أساس عضوي كالتدخين، أو المخدرات وهي غالباً دوافع سلبية تتناقض مع معايير المجـتمع، أمـــا الـــنوع الـــثالث من الدوافع.. هي الدوافع الحضارية والتي تلازم التطور الحادث وهدفها الاستزادة بالمعرفة والتعرف على ما هو جديد ولذلك كلما زاد التطور الحضاري تمدينا وتطوراً كلما أدى إلى تعدد الدوافع. أما النوع الرابع فهـــي دوافـــع الطوارئ كدوافع الحروب والمقاتلة. أما التصنيف الخماسي للدوافع وهـــو تصـــنيف ماسلو الذي رتب الدوافع مجموعات، ورتبها على أساس أهميتها بدءاً من القاعدة وحتى القمة.(١١)

هذا وسوف نتعرض إلى نظرية ماسلو بالتفصيل في هذا الفصل.

ومـــن هـــذا الســـرد لأنـــواع التصـــنيفات المختلفة نلاحظ أن هناك تشابه بيـنهما. فـــي جعل بعض الدوافع والحاجات الفسيولوجية والبعض الآخر حاجات سيكولوجية اجتماعية، ولابد أن نأخذ في الاعتبار أن هناك عدة عوامل تساعدنا في فهـــم التصـ ـنيفات السابقة وربما تعد هذه العوامل بمثابة سمات إلى حد ما للدوافع ومنها:

* أن التعبيـــر السلوكي للدوافع ليس ثابتا أو جامدا بل هو نسبي. حيث يختلف هذا التعبيـــر مـــن بيـــئة إلـــى أخرى ففي البيئات النامية و التي تتعدد فيها الأدوار ويتبعها تعدد الدوافع وتعقدها. حيث يبذل الفرد فيها طاقة ونشاط يستغرق وقت أطـــول للوصـــول إلى الهدف عن سكان تلك المناطق المتقدمة. وكما أن شكل التعبيـــر عـــن الدوافـــع وإشـــباعها يختلف من حقبة تاريخية إلى أخرى. ففي العصور القديمة كان دفع اجتماعي مثلا كدافع الزواج يعد من الدوافع البسيطة التـــي يسهل إشباعها. أما في هذا العصر الذي يموج بالمتغيرات جعل من هذا

الدافـــع دافعا معقدا يحتاج إلى جهد ووقت أطول لإشباعها. كما تختلف الدوافع فـــي إشباعها والتعبير عنها من فرد آخر داخل البيئة الواحدة تتحكم فيها ثقافة ومـــيول واتجاهـــات الأفراد وفي كل هذه الحالات يتم التعبير عن الدوافع من خلال السلوك المتعلم.

* تخـــتلف أشـــكال الســـلوك التـــي يبديها للدوافع المتشابهة فمثلا دافع كالكراهية والغضـــب ، فـــبعض الـــناس يعبر بسلوكه تجاه هذا الدافع بالسلوك العدواني كالضـــرب أو القـــتل، وبعـــض آخر يعبر بسلوكه بالانسحاب من الموقف أو المكـــان الذي يوجد فيه الإنسان الذي يكرهه، وبعض آخر يحكم العقل فيعاتب ويؤنب من أثار فيه دافع الكراهية أو الغضب.

* إذا كـــنا نـــبدي أشـــكالا مختلفة من السلوك تجاه الدوافع المتشابهة، فأننا أيضا وعكس ذلك نبدي أشكالا من السلوكيات المتشابهة تجاه الدوافع المختلفة، فمثلا دافـــع الرســـم، فلو وجدنا الذي يجعه على مزاولة هذه الهواية. أما التالي فإن بدافع مضايقة والده الذي يرفض مزاولته لهذه الهواية.

* قـــد لا يعبـــر الإنســـان بسلوك صريح عما يعتريه من دوافع، أي بمعنى أخر قـــد لا يـــؤدي الدافـــع إلـــى أنمـــاط من السلوك لإشباع هذا الدافع، فقد يكون الهـــدف مـــن هذا السلوك شيء آخر غير إشباع هذا الدافع، وهذا ربما يرتبط بفكـــرة القـــناع، فالشـــخص الذي يشبع دافع الحب، قد لا يعبر عن هذا الدافع بصورة صريحة أو قد يبدي مشاعر الحب لشخص ما ولكنه بداخله يكن له كل الكره.

قد يتجه السلوك الواحد إلى إشباع أكثر من دافع في وقت واحد، فالإنسان الذي يســـعى لإشـــباع دافـــع الإنجـــاز في العمل في الوقت ذاته يسعى إلى إشباع دافع

الشعور بالذات، وإشباع دافع المكسب المادي لزيادة دخله، والرغبة في إشباع دافع الشهرة.... وهكذا.

ومما توضح يمكننا القول تلخيصا لتلك العوامل بأن الدوافع مرنة، وليست مطلقة فهي تشبيه يختلف التعبير عنها سلوكيا من مجتمع لأخر ومن حقبة زمنية لأخرى ومن داخل الفرد نفسه، كما تختلف التعبير السلوكي بالرغم من تشابه الدوافع، وكما نبدي أشكالا متشابهة تجاه الدوافع المختلفة، وقد نعبر سلوكيا عن دوافعنا بصورة غير صريحة فقد يكون الهدف من السلوك شيء أخر غير إشباع الدافع، وقد يشبع النمط السلوكي الواحد أكثر من دافع.[١٢]

ولتصنيف الدوافع سوف نتبنى التصنيف التالي:

أ- الدوافع الفطرية.

ب- الدوافع النفسية.

ج- الدوافع الاجتماعية.

أولاً: الدوافع الفطرية:

وتسمى بالدوافع الفسيولوجية وتتحدد عن طريق الوراثة، أي أنها مكتسبة أو متعلمة، وسميت بالدوافع الفسيولوجية لأنها مرتبطة بالحاجات الجسمية لدى الكائن الحي فتحدث تغير في التوازن العضوي والكيميائي في صورة قلق وتوتر. هذا القلق والتوتر يدفع الكائن إلى القيام بالأعمال والأنشطة لكي يشبع هذه الحاجات الجسمية ويعود الحسم إلى حالته الطبيعية السابقة. وأن معظم هذه الدوافع الفطرية مرتبطة لدينا بأجهزة عضوية. فمثلا دافع الجوع مرتبط بالجهاز الهضمي ودافع التنفس مرتبط بالجهاز التنفسي، ودافع الجنس مرتبط بالجهاز التناسلي،

ودافع الإخراج وهذا هو الفرق بين الدوافع والانفعالات في أن الأولى مرتبطة بأجهزة عضوية وتستثار داخليا. بينما الانفعالات غير مرتبطة بأجهزة وتثيرها مواثيق البيئة الخارجية. وإذا قارنا بين الإنسان والحيوان في تأثره بالدوافع الأولية. ففي الحيوان تنفرد هذه الدوافع بالتأثير على سلوكه ويمكننا بوضوح تفسير سلوك الحيوان من خلال دوافعه، ولذلك يمكن التحكم في سلوك الحيوان من خلال التحكم في دوافعه.

ويبدو ذلك واضحا في تلك التجارب التي أقامها رواد المدرسة السلوكية أمثال (بافلوف، واطسون، ثورنديك) والتي أشرنا إليها. أما بالنسبة للإنسان فإن تأثير الدوافع الأولية على سلوكه يتوقف على المرحلة العمرية التي يمر بها.

فالأطفال الصغار في مرحلة الرضاعة أو بداية الطفولة المبكرة، فإن الدوافع الفطرية بالنسبة لهم دوافع ملحة وضرورية وتؤثر على سلوكهم ومرجع ذلك أن الطفل الصغير اعتمادي على الآخرين في إشباع هذه الدوافع. وأيضا يمكن تفسير الأطفال من خلال الدوافع الأولية المحيطة بهم.(١٣)

وهكذا تستمر الدوافع الفطرية مسيطرة على سلوك الطفل إلى أن ينمو حركيا ولغويا ووجدانيا فتتولد لديه الحاجات الاجتماعية ومنها الحاجة إلى الاحتكاك بأقرانه واللعب معهم، أما إذا ما انتقالنا من مرحلة الطفولة إلى الرشد نجد أن الجانب الأعظم من سلوكه مردود إلى الدوافع الثانوية.

لكن يجب ألا نغفل أن الدوافع الأولية هي قليلة الأهمية بالنسبة لهذه المرحلة ولكنها أساسية،ولابد من إشباعها لأنها أساس بقائنا في هذه الحياة. وهي الأساس في حفظ النوع، وكما أن الدوافع الثانوية لا يتم إشباعها. إلا إذا تم إشباع الدوافع الأولية تحتل قاعدة الهرم لأهميتها وإذا ما صنفت الدوافع في تصنيف هرمي فإن

الدوافـــع الأولـــية تحتل قاعدة الهرم لأهميتها بينما تأتي الدوافع الثانوية بعدها في المرتبة ومن هذا السرد فإن الدوافع الأولية تتسم بالعمومية لاشتراك جميع الكائنات الحـــية فـــيها، وكمـــا أنها فطرية موروثة وليست مكتسبة، وكما أنها تؤدي وظيفة بيولوجـــية هامـــة حيث تعمل على حفظ النوع وبقائه واستمراره، وكما أنها تحدث نتـــيجة لاختلال التوازن العضوي والكيميائي بالجسم.. وسوف نتعرض لبعض من أنواع الدوافع الأولية ومنها:

١ - دافع الجوع:

يعتبر دافع الجوع المتمثل في الحاجة إلى الطعام من أقوى الدوافع الفطرية فـــي حـــياة الإنسان وفي جميع المراحل العمرية، وفي إشباعها ضمان لبقاء الفرد واســـتمراره فـــي الحياة. وتشير العديد من الدراسات أن السبب في شعور الإنسان بالجـــوع إما أنه ناتج إلى نقص المواد الغذائية في الدم. ويترتب على هذا النقصان حـــدوث حالـــة من التوتر وتقلصات في المعدة تؤدي إلى شعور الإنسان بالجوع. وبعـــض الدراســـات أثبتت أن الغذاء يقوم بإمداد الجسم بالطاقة الحرارية اللازمة للقيام بأعماله وأنشطته.

وأن هـــذه الطاقـــة الحرارية تحتاج باستمرار إلى مخزون لها لتعويض ما تفقـــده. فـــإذا قل الغذاء أدى ذلك إلى فقد الطاقة اللازمة للجسم. وأن فقدان الطاقة يســـبب حالـــة مـــن التوتـــر تحرك الكائن الحي للبحث عن الطعام. وأيضا أثبتت الدراسات أن الذي يؤدي إلى تولد دافع الجوع لدى الكائن الحي.(١٤)

هـــذا وقـــد أثـــبت ماركس Marx أن سلوك تناول الطعام أو التوقف عن تـــناول الطعـــام والشـــعور بالشبع إنما هي مرتبطة بالإشارات العصبية في منطقة (الهيبوثلاموس) بالمخ. وأن مال كان معتقدا بأن الشعور بالجوع مرتبط بالتقلصات

فـــي عضلات المعدة نتيجة فقده للطعام فقد ثبت أن هذا الأمر غير ثابت حيث وجد أن انقباض المعدة يحدث بمعدل أكبر بعد تناول الطعام.

وبهذا الأمر لا ننكر دور تقلصات المعدة في شعور الإنسان بالجوع ولكن لــيس هذا السبب الوحيد بل أن هناك أسباب متعددة بالإضافة إلى ما ذكرنا. ولكن الذي يمكن قوله أن الأسباب التي ذكرت المؤدية للشعور بالجوع سواء أكان نقص المـــواد الغذائية بالدم أو نقص الطاقة الحرارية اللازمة لإمداد الجسم بالنشاط، أو تقلص عضلات المعدة لفراغها من الطعام.

كـــل هذه الحالات تقوم بنقل عدد من الإشارات إلى مركز التغذية في منطقة (الهيــبوثلاموس) عن طريق الموصلات العصبية الصادرة إلى المخ والذي يؤدي إلى إرساء إشارات تنبيهيه صادرة من المخ عن طريق أيضا الموصلات العصبية الـــواردة مـــن المخ داخل الكائن الحي فتؤدي إلى تقلص المعدة والشعور بالجوع ويبدأ سلوك البحث عن الطعام لإشباع هذا الدافع.

وفـــي هذا المجال يجب أن نحتاط بأن هناك أيضا دوافع أخرى نوعية منها المـــيول الغذائـــية، أي الرغبة في أنواع معينة من الطعام دون غيرها يختلف فيها الأفـــراد طبقاً لحاجة الجسم التي تعمل على توجيه الفرد إلى اختيار الأطعمة التي يحـــتاج إلـــيها.. فقد لا يقبل الفرد على أكل اللحوم والذي يسمى بالنباتي، والبعض يمـــيل لأكـــل اللحوم ولا يميل لأكل الخضروات، وقد يختار الفرد نوع معين من الخضروات ويرفض نوع آخر.

ب- دافع العطش:

المـــاء من الدوافع الفطرية المهمة لأنه يدخل في جميع العمليات الحيوية في جسم الإنسان.. فهو مهم في الحفاظ على بقاء الفرد فبدون الماء لا يستطيع الإنسان

البقاء حياً سوى أيام قليلة.. فيمكن للإنسان أن يقاوم الجوع لمدة تصل إلى أسبوع ولكنه لا يقوى على العيش بدون ماء. وأن الدلالات التي تقود الفرد إلى الشعور بالعطش وأن جسمه أصبح بحاجة إلى الماء متعددة فالدلالة الأولى هو جفاف الفم والحلق حيث يعتبر بمثابة المنبه الفعال للعطش.. وهو ليشبه تماماً على المستوى الشعوري المحسوس تقلصات المعدة.. وأن جفاف الحلق أو الفم له أهمية بيولوجية فهو الذي ينذر الكائن الحي بوجود نقص في كمية الماء بالجسم فيثير التوتر الذي يدفع سلوك الكائن في البحث عن الماء لإشباع هذا الدافع.(١٥)

والدلالة الثانية التي تقود الكائن إلى الشعور بالعطش.. هو أن الماء يدخل في جميع العمليات الحيوية بالجسم.. فإذا فقد الجسم قدراً من هذا الماء عن طريق التبخر أو التبول تسبب ذلك في تعطيل بعض العمليات الحيوية التي تؤدي إلى إثارة التوتر البيولوجي فيدفع الكائن الحي للبحث عن الماء.

وأيضاً من الدلائل أن نقص الماء في الجسم يؤدي إلى تغيرين مهمين في الدم وفي السوائل المحيطة بالخلايا الجسمية.. والتغيران هما نقص الحجم العام للسوائل في الجسم، وزيادة تركيز بعض المواد الكيميائية وخاصة الصوديوم.. ويؤدي تركيز الصوديوم بهذه الصورة إلى جفاف الخلايا من خلال عملية الضغط الأزموزي تلك العملية التي تنتقل فيها السوائل من داخل الخلية إلى خارجها.. ولذلك لكي نحفظ القدر المعقول من السوائل والتركيز لوضع الاتزان المطلوب فإنها تعمل من خلال ميكانيزمين لضبط كمية الماء المشروب من قبل الفرد.

فالميكانيزم الأول على علاقة بعملية الضغط الأزموزي لإحداث التوازن في التركيز الكيميائي، والثاني يتعلق بالحجم الكلي للسوائل في الجسم. وخلاصة ذلك

أن سلوك شرب الماء دالة لمقياسين فسيولوجيين هي الضغط الأوزومي في الدم، مقدار السوائل في الجسم.

ومن السرد السابق نرى تعدد الدلائل التي تقود الفرد للشعور بالعطش وهو جفاف الحلق والفم، فقد الماء من الجسم يؤدي إلى تعطيل العمليات الحيوية التي تثير التوتر، وأيضاً نقص الحجم العام للسوائل في الجسم وزيادة التركيز الكيماوي. كل ذلك يعطي أيضاً إشارات على الهيبوثلاموس بالقشرة المخية.. فيعمل الهيبوثلاموس إلى إرسال إشارة تنبيهية للفرد للقيام بالبحث عن الماء وإشباع دافع العطش.(١٦)

ج- دافع الهواء:

إن دافع الحصول على الأكسجين من الدوافع الهامة والضرورية للإنسان وبقاؤه.. فإذا كان الحصول على الطعام لإشباع دافع الجوع، والحصول على الماء لإشباع دافع العطش.. دافعين معمين و مصدرين للطاقة اللازمة للإنسان فإن الأكسجين هو العنصر الهام المسئول عن احتراق هذه الطاقة والحصول على الحرارة اللازمة للجسم.

وبالإضافة إلى ذلك فإن الأكسجين حيوي وهام بالنسبة لخلايا الجسم والتي تحتاج باستمرار لتزويدها بالأكسجين ضروري بالنسبة لسلامة المخ حتى يقوم بوظائفه.. فإن نقص الأكسجين وعدم وصوله إلى المخ ولو دقيقة واحدة فإن ذلك يؤثر على خلايا المخ والمسئولة عن وظائفه، ومما يؤدي إلى إصابته إصابة عضويةتؤدي إلى خلل في وظائف المخ يصعب معها الشفاء. وقد أثبتت الدراسات التي أجريت على ضعفاء العقول أو التخلف العقلي أنه من ضمن الأسباب المؤدية إليه هو نقص وصول الأكسجين إلى مخ الجنين أو نقص وصول الأكسجين إلى

الأنسجة أثناء الولادة.. ومن هذه الأهمية البالغة أدت بأن يكون دافع الحصول على الأكسجين من الدوافع الحيوية والقوية للحفاظ على بقائنا.(١٧)

د- دافع الجنس:

المقصود بدافع الجنس هو ميل الذكر والأنثى إلى الاتصال الجنسى الحصول على النسل بقصد بقاء النوع واستمراره. وينشأ هذا الدافع بمجرد نمو الغدد التناسلية والتي تتضح مع بداية مرحلة البلوغ وظهور الصفات الذكرية والأنثوية التي تؤهل كل من الذكر والأنثى لعملية الاتصال. هذا ويعتمد السلوك الجنسي لإشباع دافع الجنس على عاملين أثنين، العامل الأول وهو المتعلق بالعوامل الداخلية لدى الفرد والمقصود بالعوامل الداخلية هي الهرمونات التي تفرزها الغدة النخامية وتعمل هذه الإفرازات إلى تعطيل إفرازات الغدد الجنسية منذ الميلاد وحتى الوصول إلى المراهقة حيث تضمر الغدة النخامية وتتوقف عن إفرازاتها وتنشط بالتالي الغدد الجنسية فيقوم المبيض عند الأنثى بإفراز هرمون الجنس الأنثوي، وأيضا تقوم الخصيتين عند الذكور بإفراز هرمون الذكورة. ومما يؤدي بالتالي إلى ظهور الخصائص الجنسية الأولية لدى كل من الذكر والأنثى، وفي هذه المرحلة يبدأ الدافع الجنسي في الظهور وتحركه الشهور الجنسية مما يدفع سلوك الإشباع إلى ظهور العديد من الانحرافات الجنسية في هذه المرحلة ويتوقف مداها على نوع التنشئة الاجتماعية الأولى. وعلى الرغم من أهمية العوامل الهرمونية في تقرير السلوك الجنسي إلا أن هذه الأهمية تأخذ في التناقص تدريجيا كلما ارتقى الإنسان على سلم التطور حيث مع التقدم في العمر والانتقال من مرحلة المراهقة يقل تأثير الهرمونات على سلم التطور حيث مع التقدم في العمر والانتقال من مرحلة المراهقة يقل تأثير الهرمونات على السلوك الجنسي،

وحتـــى أن طــريقة الإشباع السلبية قد تتجه اتجاها إيجابيا نحو الإشباع السلبية قد تتجه اتجاها إيجابيا نحو الإشباع بطريق مشروع.(١٨)

أما العامل الثاني الذي يعتمد عليه السلوك الجنسي في إشباع الدافع هي فئة العــوامل الخارجية المتمثلة في المثيرات والتي يفوق دورها دور العوامل الداخلية الهــرمونية، فالهرمونات لا تستثير سلوكا جنسيا معنيا على الرغم من أهميتها في تقريــر مســتوى الدافع الجنسي، إلا أنها تخلق الاستعداد للاستجابة بشكل مناسب لمجمـــوعة مـــن المثيرات البيئية. ولقد أثبتت التجارب التي أجريت على الحيوان صحة هذا القول.

فقــد أجــريت تجربة تم فيها حقن إناث الفئران، بهرمون جنسي ذكرى فإن هــذه الإنـــاث تصـــرفت بشكل ذكرى في حدود الإناث من الفئران، ولكنها عادت وتصــرفت بشــكل أنــثوي في حضور ذكور واضحة العدوانية، وأيضا يجب أن نحتاط أن السلوك الجنسي تحكمه الأعراف والتقاليد والعادات والنموذج الثقافي بما فــيه مــن عناصر. وأيضا الخبرة والتعلم وكل هذه العوامل البيئية إذا كانت طيبة فإنها توجه السلوك الجنسي في الاتجاه الموجب.

وأن دافـــع الجـــنس تـــتم استثارته من الجزء الأمامي من (الهيبوثلاموس) كهـــربائيا مما يؤدي إلى الإثارة الجنسية وحدوث الشهوة ويصحبها حالة من التوتر تؤدي إلى السلوك الجنسي في البحث عن الإشباع.

حرمان الطفل من الأمومة خلال ٢ سنوات الأوائل يؤدي إلى [illegible]

هــ- دافع الأمومة: النمو الجسمي والنفسي

دافـــع الأمـــومة هـــو أيضا من الدوافع المسئولية بالحفاظ على بقاء النوع. ويتمـــثل هذا الدافع في رعاية الأبناء والاهتمام بهم وإشباع حاجاتهم الأساسية حتى يصـــبحوا قـــادرين علـــى رعايـــة أنفسهم، ويصبح هذا الدافع قويا وهاما بالنسبة

للكائنات التي تتميز دورة حياتها بمرحلة طفولة طويلة، ولاشك أن الإنسان من بين هــذه الكائنات الحية التي تتسم بطول مرحلة الطفولة الأخرى إذا ما قيست بالنسبة للإنســان للكائنــات الحــية الأخــرى. وتعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو بالنســبة للإنســان والتي تظهر فيها أهمية رعاية الأم لطفلها وخاصة في سنواته الأولى المتمثلة في مرحلة المهد والرضاعة والطفولة المبكرة والوسطى.

وبهــذا يبدو دافع الأمومة واضحا إذا أخذنا في الاعتبار أن الطفل في سنينه الأولــى يعــتمد علــى أمه في إشباع حاجاته الفطرية وخاصة إذا ما حصل على الطعام من المصدر الأصلي الطبيعي وهو ثدي الأم، فإن الحصول على الطعام من هذا المصدر يشبع العديد من الدوافع لديه. فبالإضافة إلى إشباعه لدافع الجوع فإنه أيضــا يشبع دوافع نفسية متعددة حيث تتولد العاطفة بين الطفل وأمه وينمو الحب مــع الطفــل. ويؤدي التصاق الطفل بأمه إلى تولد الانتماء والشعور بالأمان وكلها دوافع نفسية تنمو وتكبر مع الطفل البشري.

وقــد أثبــتت الأبحاث أن حرمان الطفل من أمه وخاصة في الثلاث سنوات الأولــى مــن عمره والتي تتكون فيها شخصيته. وسواء أكان هذا الحرمان كليا أم جــزئيا أدى ذلــك على تعطيل النمو الجسمي والعقلي والوجداني، وأدى أيضا إلى تعطــيل تكــوين الأنــا أو الضمير لديه. ولا تتوقف رعاية الأم لوليدها في سنينه الأولــى علــى إشــباع حاجاتــه الأولــية بل أن رعايتها تتمركز في تنمية ميول واهــتمامات الطفــل، وتنمية الجانب الاجتماعي لديه، وإكسابه المعايير الأخلاقية والاتجاهات السليمة، وإكسابه أيضا العادات الصحية السليمة.(١٩)

وقــد يبدو دافع الأمومة واضحا وقويا في حياة الحيوانات الدنيا. ويعد دافع الأمــومة بالنسبة لهذه الحيوانات أقوى لديها من دافع الجوع والعطش. ففي بعض

التجارب التي أجريت على الفئران ثبت منها أن الفئران تلجأ إلى قطع شبكة مكهربة لتتمكن من العناية بصغارها مرات أكثر من قطعها للشبكة لتناول الطعام أو الشراب أو ممارسة الجنس. وأيضا يظهر واضحا دافع الأمومة واضحا في عالم الطيور. وكذلك بالنسبة للنحل والنمل حيث يشتهران برعايتهما لصغارهما. حتى أن طائفة خاصة منهما تتفرغ لهذا العمل وتقوم به بكل دقة. والحيوانات الثديية أبلغ الأمثلة على وجود دافع الأمومة بصورة قوية. فمثلا أنثى الفيل تعرض نفسها لرصاص الصيادين تحويلا لهم عن أبنها. وأنثى الحوت تلازم ابنها الرضيع سنة كاملة تغذيه وترعاه وتلازمه ملازمة كاملة حتى يكبر ويستطيع الاعتماد على نفسه. وإذا أصيب أبنها بأي ضرر فإنها تصبح في غاية الشراسة.

ونظرا لهذا الاهتمام الواضح من الأمهات لصغارها قد أدى بالبعض إلى افتراض وجود غريزة الأسومة عند الإناث. أي اعتبروا أن سلوك الأمهات تجاه صغارها هو سلوك غريزي. ولكن هذا الافتراض لا توجد أدلة علمية عليه تؤيده. وأن هناك العديد من الأدلة التي تبين لنا عدم انتساب هذا الدافع إلى الغرائز وهذا واضح في سلوك بعض الحيوانات في قتل صغارها بعد ساعة من ولادتهم. وأيضا استخدام بعض الأمهات البشريات أسلوب القسوة أو التدليل أو الكره للأبناء. كلها عوامل تدل على أن دافع الأمومة هو دافع أولي فسيولوجي ولا يرتبط بالغرائز.

ثانيا: الدوافع الثانوية :

الدوافع النفسية دوافع متعددة.. وإذا كانت الدوافع الأولية دوافع مشتركة بين جميع الكائنات الحية الإنسان والحيوان فالدوافع الأولية جزء هام من الكيان الحيوي لهذه الكائنات، أما الدوافع الثانوية فهي إلى حد كبير خاصة بالكائن البشري وربما يعد هذا فرق بين الدوافع الأولية والثانوية حيث أن الأولى موجودة

جمـــيعها لدى الكائن سواء أكان إنسان أم حيوان، فالإنسان أو الحيوان يشعر بدافع الجــوع والعطـــش والتعب والهواء والجنس والأمومة. بينما الدوافع الثانوية فهي ليســت كذلك فقد يوجد بعضها أو كلها في شخص واحد، وقد يشترك جميع الأفراد في بعض هذه الدوافع.

وأيضا هناك فرق آخر بينهما حيث تعد الدوافع الأولية دوافع فطرية أساسية موروثة، بينما الدوافع الثانوية دوافع مكتسبة من المواقف البيئية المختلفة ولا شأن للـــوراثة بهـــا، ولكـــنها تنشأ في ظل الظروف المختلفة للفرد وتتأثر إلى حد كبير بالبيـــئة المحـــيطة بها، وأيضا تتأثر إلى حد كبير بالبيئة المحيطة بها، وأيضا تتأثر بالتنشـــئة الاجتماعية الأولى وبالأساليب التربوية التي تستخدمها الأسرة في تنشئة الطفل.(٢٠)

وفـــرق آخر بينهما أن الدوافع الأولية دوافع أساسية وضرورية لازمة لبقاء وحفـــظ الكائن، أما الدوافع الثانوية فهي ليت دوافع أساسية بالنسبة وليست مسئولة عـــن حفـــظ وبقـــاء الكائن ولكن ل ننكر ولا نجزم بأن للدوافع الثانوية صلة من القريب أو بعيد بالناحية الفسيولوجية.

ومـــن الفـــروق بينهما أيضا أن الدوافع الأولية بالرغم من أهميتها إلا أنها دوافـــع بســـيطة يســـهل إشباعها بمجهود وطاقة أقل هذا بالنسبة للراشد وقد يتغير بالنسبة للطفل لكونه اعتمادي على الآخرين في إشباع دوافعه الأولية، بينما الدوافع النفسية وهي أقل أهمية بالنسبة للدوافع الثانوية إلا أنها دوافع معقدة تستغرق طاقة ونشاط مكثف في إشباعها.

ويطلـــق على الدوافع الأولية دوافع فسيولوجية لارتباطها ببيولوجيا الجسم، بينما الدوافع الثانوية يطلق عليها الدوافع السيكولوجية أو النفسية لارتباطها بالجهاز النفسي للإنسان. ومن ضمن الفروق أيضاً.. أن الدوافع الثانوية مرنة قابلة للتغيير

والتعديل والتأجيل والإلغاء.. بينما الدوافع الفطرية ليست مرنة وغير قابلة للتأجيل والإلغاء.. وهذا أمر طبيعي لا ننكره لأنه هل من المعقول أن نلغي دافع الجوع أو العطش؟ إن الدوافع الأولية دوافع محدودة العدد ومعظمها مرتبط بأجهزة عضوية تنبه الكائن لنشوء الدافع وتدفعه لبذل الجهد أو النشاط لإشباعه، بينما الدوافع النفسية متعددة ولا ترتبط بأجهزة عضوية لدينا ويستثار بعضها من داخل الفرد وتسمى بالدوافع الداخلية الفردية، والبعض الآخر يستثار من البيئة الخارجية وتسمى بالدوافع الاجتماعية.

ومن هذا السرد لأهم الفروق بين الدوافع الأولية والثانوية يجب أن ننوه أن اصطلاحي أولي، ثانوي التي أطلقت على الدوافع في تصنيفها أنها يقصد بهما طبيعة الدافع وأصله المشتق منه. وإذا اعتبرنا أن الدوافع الأولية من أقوى الدوافع وأهمها لأنها مسئولة عن بقائنا، بينما الدوافع الثانوية ليست بهذه القوة وتلك الأهمية التي تتمتع بها الدوافع الأولية.. ولكن حتى في هذه المسألة فإن عملية القوة أو الضعف ليست مطلقة. بل قد يحدث في بعض الأحيان أن يكون الدافع النفسي في نظر بعض الأفراد أقوى وأهم من الدافع الأولي.(٢١)

فمثلاً قد يحدث أحياناً أن يكون الدافع إلى التملك وجمع الأموال.. وهو دافع نفسي أقوى عند بعض الأشخاص من دافع الجوع والبحث عن الطعام أو الدافع إلى الراحة.. لدرجة أن يهمل هذا الشخص مطالبه الحيوية وقد يتسبب ذلك في هلاكه ودماره. وبذلك قد تبدل الدافع الأولي بالنسبة لهذا الشخص وهو دافع الجوع لأن يصبح دافعاً ثانوياً.

ويجب ألا ننكر أن للتنشئة الاجتماعية الأولى داخل الأسرة دور كبير في اكتساب الطفل العديد من الدوافع الثانوية ومنها دافع العاطفة، والحب، والانتماء، والشعور بالأمان.. وغيرها. وقد يتم اكتساب معظمها من خلال إشباع الدوافع

الأولية للطفل، فالطفل يولد عاجزاً ويعتمد في إشباع دوافعه الفطرية حيث تتولى الأم في إشباع هذه الحاجات الأساسية، فمثلاً دافع الجوع.. إذا قامت الام بإشباع هذا الدافع لوليدها في الحصول على الرضاعة الطبيعية منها.. تتولد بين الأم والطفل صلة اجتماعية قوية ويتمركز حولها، ولا يشعر بالراحة والأمن والاطمئنان إلا في وجودها وتتطور هذه الحاجة فتتولد بينهما صلة العاطفة، ومن العاطفة يتولد الحب والانتماء، ويشعر بالأمن والأمان، ويحس بالاستقرار وكلها دوافع ثانوية تولدت من خلال تنشئة اجتماعية صحيحة والمتمثلة في تلبية احتياجات الطفل وإشباع دافع الجوع الملح من المصدر الأصلي وهو ثدي الأم.. وبأستمرار نمو الطفل وتطوره واندماجه مع الجماعات المتعددة التي ينتمي إليها ومع الحب.. فيضفي هذه المشاعر لدى الآخرين من أعضاء الجماعة ويبادلونه نفس المشاعر ويصبح مقبولاً اجتماعياً لديهم، مما يزيد من انتمائه فيشعر وهو معهم بالأمن والأمان ومما يؤدي بالولاء للجماعة وبما يحقق له الاستقرار. فإذن الدوافع الثانية ذات أهمية بالغة في بقاء الفرد داخل الجماعة وتفاعله معهم وتأثره بهم وتأثيره فيهم.. فتمنعه من العزلة والانطواء وبما يحقق تكامل شخصيته.

ونقسم الدوافع الثانوية إلى دوافع داخلية ذاتية، دوافع خارجية اجتماعية..

١- الدوافع الذاتية الداخلية:

وهي نوع من الدوافع الثانوية.. والتي تتمثل في سعي الكائن الحي وخاصة الكائن البشري للقيام بمجموعة الأنشطة والتي تشبع لديه حاجة ذاتية وشخصية، فهي بمثابة دوافع فردية تحقق الذات للشخص حيث أنها ترتبط بوظائفه الذاتية، وهذا النوع من الدوافع الثانية يتمثل في الإنجازات والإبداعات البشرية المتميزة فكراً وسلوكاً. ومن أمثلة هذه الدوافع هي.

دافع التملك:

وهو عبارة عن دافع الحصول على الأشياء المفيدة والجذابة واقتنائها، ودافع التملك يكتسبه الانسان من بيئته التي يعيش فيها. وهذا يخالف رأي مكدوجل الذي عرف التملك بأنه "ستعداد فطري موجود عند الإنسان والحيوان".. وأن الذي يدعو بالقول بأن التملك ليس فطرياً كما أورى مكدوجل أنه مكتسباً هو أن التملك ظاهرة لا ترقى إلى مستوى التعميم في كل البيئات، وأن حب التملك هو سلوك متعلم يبدأ معنا منذ الطفولة.. حيث ينشأ الطفل داخل أسرته وحينما تتبلور لديه مظاهر النمو المختلفة الجسمية والحركية واللغوية يجد نفسه قادراً على أن يتعلم من هذه البيئة أن له حق تملك بعض الأشياء.. وهنا يأتي دور الأسرة في تعليمه ما هي ممتلكاته الخاصة وممتلكات الغير وكيف يحافظ عليها ولا يعتدي على ممتلكات الآخرين، وهي بذلك تعلمه نمط سلوكي يدفعه دائماً إلى الأمانة واحترام ممتلكات الآخرين.(٢٢)

وهكذا وعن طريق هذا الأسلوب السوي في التنشئة يدفعه إلى التملك والفوائد التي تعود عليه إذا كثر ما يمتلكه مما يدفعه إلى ذلك أنشطة مختلفة للحصول على ما يرغبه ويحتاجه بوسائل متعددة، وإذا كبر هذا الطفل زادت معرفته بكيفية زيادة ممتلكاته وكلما زادت ممتلكاته زاد احترام الناس له. وهناك دراسات أنثروبولوجية متعددة أجريت على بعض القبائل البدائية لدراسة هذه الظاهرة.. ومنها دراسة أجريت على قبائل الأرابش في غينيا حيث اتضح أن معنى الملكية والاقتناء ليست ذات أهمية بالنسبة لهذه القبائل البدائية حيث يعتقدون أن الأراضي في نظرهم وما عليها من أشجار ونبات وفاكهة هي ملك للشياطين. وتتميز هذه القبائل أيضاً بأنها كثيرة التنقل وتنقسم القبيلة إلى عدد من المجموعات يعيشون معاً ما يحصلون عليه.. ومن ضمن الدراسات الأنثروبولوجية تلك

الدراسات التي أجريت على بعض القبائل الاسترالية.. فهم في بحثهم عن الطعام والماء فكل ما يحصلون عليه هو ملك للقبيلة جميعها.

دافع حب الاستطلاع:

وتسمى بدوافع الفضول، والمقصود بهذا الدافع هو ميل الكائن الحي اكتشاف معالم البيئة المحيطة، ومحاولة التعرف على كل ما هو غامض أو مستتر في هذه البيئة. ويعتبر دافع حب الاستطلاع أو الفضول دافع متعلم ومكتسب ولا يتسم بالتعميم لأن كثير من الناس لا يلجأون إلى اكتشاف الأسرار الغامضة في البيئة، وقد أجريت العديد من الدراسات لمعرفة سلوك دافع حب الاستطلاع حيث أنه نستنتج أن دافع حب الاستطلاع يلازمنا منذ طفولتنا.. فكثير من الأطفال الصغار من الحب الاستطلاع والفضول يميلون بالنظر إلى بعض الأشكال المعقدة المتشابكة ومقارنتها بالأشكال البسيطة في محاولة لاكتشاف الغموض.

ويظهر حب الاستطلاع واضحاً أيضاً عند الأطفال في كثرة أسئلتهم ومناقشاتهم مع الكبير عن الأشياء وعناصر المجال التي تحيط بهم للتعرف عليها، كما أن حب الاستطلاع يظهر قوياً عند الأطفال ونلاحظهم وهم يفحصون الأشياء وخاصة أدوات اللعب التي تقدم إليهم.. فيحاول فكها ليتعرف على أجزائها وتركيبها. ويعتبر حب الاستطلاع مهماً جداً بالنسبة للأطفال كالأسئلة الكثيرة التي يوجهونها للكبار للتعرف على الأشياء تؤدي إلى اكتسابهم العديد من الخبرات التي تؤدي إلى نمو الجانب العقلي لديهم.

دافع الحب:

دافع الحب أهم الدوافع النفسية الذاتية. وإذا ما تم إشباع هذا الدافع ترتب عليه تحقيق معظم الدوافع الذاية. ودافع الحب ينشأ ينمو منذ بداية ميلاد الطفل

ومــن خلال المحيطين به الذي هو في حاجة إليهم لإشباع حاجاته الفطرية.. ومن أهم المحيطين به هي الأم.. إذ من خلالها يتعلم الحب أو يتعلم الكراهية فإذا كانت الأم مصـــدراً لإشــباع حاجاته. وخاصة دافع الجوع الذي يثير فيه القلق والتوتر والألــم. وبمجرد إشباعه يشعر باللذة والسعادة فيتمركز حول الأم التي هي مصدر هذه اللذة بالإشباع الطبيعي لهذا الدافع.

ومــن هــنا تصــبح الأم مركزاً لدافع جديد هو دافع الحب الذي يتركز في الــبداية حــول الأم الذي تسببت في إحداث هذه السعادة لديه ويكبر معه هذا الحب باســتمرار نموه. وحينما يتحرر من التمركز حول الأم ويشعر ويحس بالمحيطين به من أخوته وأقربائه.. ينمو هذا الحب ويبدأ في تبادله مع أفراد الأسرة والأقرباء الذين يعطفون عليه ويلبون احتياجاته ويحيطون بالرعاية والحب.. وهكذا ينمو هذا الدافــع وهو الحب داخل هذه البيئة.. وهي الأسرة الغنية بمثيراتها الإيجابية للطفل. وباســتمرار نموه تتعمق ويتأصل فيه هذا الدافع فيضفي مشاعر الحب على جماعة الــرفاق فــي علاقــات متــبادلة.. وبالتالي ينتمي إليهم ويشعر من خلالهم بالأمن والأمــان والاســتقرار.. إذن دافــع الحب هو المحور الأساسي ففي تحقيقه معظم الدوافــع النفســية مــن انتماء وأمان بما يحقق له الحرية والنجاح.. ويأتي الوسيط التــربوي الثاني وهي المدرسة ويأتي دور المعلم لتعميق مشاعر الحب من خلال علاقته الطيبة بتلاميذه مما يساعد على زيادة قدرة التحصيل والنجاح.

دافع الأمن

دافــع الأمن من الدوافع النفسية والتي تثير التوتر الشديد لدى الكائن الحي. ودافع الشعور بالأمن شأنه شأن الدوافع النفسية الأخرى ينمو ويتطور منذ الطفولة الأولــى وربمــا يرجع ذلك إلى عجز الصغير في إشباع حاجاته الفطرية الأساسية

الضرورية.. فهو في حاجة إلى إشباع هذه الحاجات من المحيطين به.. فإذا فقدهم الطفل ولم يشبع حاجياته شعر بعدم الأمن والطمأنينة.. لأن الطفل يحس ويشعر بالأمن عند ذويه ومن يعطفون عليه فهو يجد عندهم الأمن حين تتعرض حاجة من حاجاته للتهديد. أي أن إشباع دافع الشعور بالأمن يبدأ من التنشئة الاجتماعية الأولى.. ويتوقف إشباعه على إشباع الحاجات الفطرية الأساسية.. فمتى تحققت يشعر بالطمأنينة.. وباستمرار نمو الطفل وانتقاله من مرحلة إلى أخرى ينمو معه الشعور بالأمن ويتعمق..

وحينما يحتك بالرفاق ويتعامل معهم، فإحساسه بالأمن معهم يتوقف على مدى إشباع هذا الدافع في التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة والتي هي المصدر الأساسي في إشباع هذا الدافع لدى الطفل.[٢٣]

ولا يتوقف تعميق هذا الدافع لدى الطفل فقط على إشباع حاجاته الفطرية.. إنما أيضاً يتوقف على الأساليب التربوية الصحيحة والابتعاد عن الأساليب الخاطئة في التنشئة.. فلا شك أن حرمان الطفل من أمه وخاصة في الثلاث سنوات الأولى من عمره هو من الأساليب الخاطئة التي تهدد أمن الطفل واستقراره.. وأيضاً من الأساليب الخاطئة الأخرى هو شعور الطفل بأنه مكروه أو منبوذ نتيجة قيام الأسرة بالتمييز بينه وبين أخوته، واستخدام أسلوب القسوة، أو الحماية الزائدة والتدليل الزائد.. فهذه كلها أساليب خاطئة تحول بينه وبين شعوره بالأمن والاطمئنان.

ويأتي دور المدرسة أيضاً في إشباع دافع الأمن لدى الطفل من خلال ما تقدمه المدرسة من أساليب تربوية سليمة وإشباع حاجاته المعرفية والمهارية والسلوكية، ومن خلال العلاقة الطيبة بين المعلم وتلاميذه. وخلاصة القول أن دافع الشعور بالأمن من الدوافع النفسية المهمة والتي يؤدي إشباعها إلى تحقيق

الاستقرار للفرد.. وتشترك الوسائط التربوية في تعميق هذا الدافع لدى الفرد في المراحل العمرية المختلفة.

دافع الإنجاز:

دافع الإنجاز من الدوافع الداخلية الفردية الهامة، وهذا الدافع يقتصر على الكائن البشري .. ويقصد بالإنجاز هو سعي الفرد المتواصل وجهوده المكثفة للحصول أو المحافظة على المكانة العالية ، والتي يحددها بمستوى من الطموح يتناسب مع قدراته وإمكاناته واستعداداته في النشاط أو العمل الذي يمارسه. [١]

فالإنسان السوي دائماً من خلال عمله يحدد لنفسه مستوى من الطموح يتناسب مع قدراته العقلية، واستعداداته، وإمكاناته المختلفة. وللوصول إلى هذا المستوى من الطموح يقوم ببذل الجهد المتواصل والأنشطة حتى يحقق ما يهدف إليه. وهو في سبيل الوصول إلى هدفه والمكانة التي يريدها يتعرض للنجاح والفشل.. وفي كل مرة ينجح فيها فهو قد حقق إنجازاً معيناً. يدفعه هذا الإنجاز إلى مزيد من الجهد لتحقيق الهدف النهائي.. كما وأن الفشل لا يقصيه عن الوصول إلى هدفه.. بل هو من خلال فشله يبحث عن مواطن الضعف ليتخطاها ويصل أيضاً لهدفه.. وكل هذه الأنشطة التي يبذلها هي بهدف تحقيق وإشباع دافع الإنجاز.[٢٤]

وقد يكون إشباع دافع الإنجاز بسيطاً لا يستلزم جهداً في إشباعه كتلك القائمة على المنافسة على مباراة للكرة أو المنافسة في المواقف الحياتية المختلفة.. وقد يكون أكثر تعقيداً فيتطلب أنشطة ومحاولات عدة تستمر فترات زمنية طويلة مثل تلك التي ترتبط بالأمور الأكاديمية والمهنية، وإشباع دافع الإنجاز من العوامل

المهمـــة التـــي تـــؤدي إلـــى تأكـــيد الذات.. لأن نجاح الإنسان في عمله بالإنجاز والابـــتكار والإبداع والوصول إلى هدفه بالنجاح يؤدي ذلك كله إلى شعور الإنسان بذاته وتقديرها مما يدفعه إلى إنجاز ونجاح أكبر.

٢- الدوافع الخارجية الاجتماعية:

هي نوع من الدوافع الثانوية، وهذه الدوافع تنشأ نتيجة علاقة الفرد بالأشخاص الاخرين داخل الجماعة والمجتمع.. ولا شك أن التطور الحضاري داخل المجتمعات أدى إلى تعدد الأدوار ومن ثم تعددت الدوافع الاجتماعية المختلفة والتي تدفع الفرد للقـــيام بأفعـــال وسلوك معين وذلك لإرضاء المحيطين به للحصول على تقديرهم وتشجيعهم مما يحفزهم للقيام بنشاط أكبر ومن أهم هذه الدوافع.

الحاجة للانتماء (أو الحاجة للجماعة):

الحاجة للانتماء.. أو الحاجة إلى الجماعة هي من الحاجات الضرورية حيث يـــوجد الدافع الاجتماعي عند الإنسان والحيوان. ولكن تظهر بصورة واضحة لدى الجـــنس البشـــري ومنذ نعومة أظفاره.. حيث يبدأ هذا الدافع لدى الطفل قبل نهاية النصـــف الثانـــي مـــن السنة الأولى حيث يبدأ الطفل الشعور بغيره وملاحظة من يقترب منه بداية من الشهر السادس من ميلاده ويبدأ بالإحساس بأن حياته مرتبطة بجماعة الأسرة التي تكفل مع إشباع حاجاته الأساسية التي تحدث له اللذة والسعادة ممـــا تحفظه للانتماء إلى هذه الجماعة التي هي مصدر سروره وخاصة الأم التي هي محور اهتماماته..

وهكـــذا مع استمرار نمو الطفل وتطوره وانتقاله من مرحلة إلى أخرى ينمو معـــه دافـــع الانتماء. ويظهر واضحاً في نموه الاجتماعي حينما يلتقي مع جماعة الـــرفاق مع أول احتكاك اجتماعي حينما ينمو حركياً ولغوياً ويبدأ في اللعب معهم

فينتمـــي إليهم بمقدار ما توفره هذه الجماعة الصغيرة من إشباع لحاجاته.. ثم تتسع دائـــرة هـــذا الانتماء وتتعمق حاجة الفرد له حينما ينتقل من الأسرة إلى المدرسة، وتتسع دائرة علاقاته الاجتماعية.. وتصبح العلاقة تأثرية متبادلة بين ما يحققه من تفاعـــل وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخر.. ومدى ما يضفيه عليهم من انتماء. فكلمـــا كـــان انتماؤه قوياً للجماعة التي ينتمي إليها كلما أدى ذلك إلى زيادة تفاعله وقوة علاقاته الاجتماعية..

كمـــا أن مـــا توفره الجماعة من علاقات اجتماعية قوية، وتفاعل اجتماعي قـــوي، وتحقـــيق مكانة الفرد. وإشباع حاجاته الاجتماعية كلما أدى ذلك إلى زيادة انـــتماء الفرد إلى الجماعة وشدة تماسكها مع أفرادها بما يؤدي إلى تحقيق أهداف هذه الجماعة.(٢٥)

وإذا كانـــت الأســـرة هـــي الأساس الأول في بدء ظهور هذا الدافع الحيوي وتعمـــيقه وتأصـــيله لدى الطفل من خلال إشباع حاجاته الفطرية واستخدام أساليب التنشئة الاجتماعية السليمة.

فإن المدرسة هي امتداد للأسرة في تعميق هذا الدافع من خلال ما توفر من مـــناهج تراعـــي احتياجات التلاميذ، وتقديمها للأنشطة التربوية التي تشبع ميولهم ورغـــباتهم والعلاقـــة الطيـــبة بين المعلم وتلاميذه ومراعاة الفروق الفردية بينهم وتنويع أساليب وطرق التدريس كلها عوامل تؤدي إلى زيادة انتماء التلميذ للمجتمع المدرسي.

وهكـــذا كلمـــا تأصـــل دافـــع الانتماء داخل الأسرة وفي المدرسة والنادي وجماعـــة الـــرفاق كلما كان مردوده طيباً للمجتمع كلما أدى ذلك إلى زيادة انتماء الأفراد للمجتمع الأم وبما يؤدي إلى مساهماتهم الجادة في تنمية المجتمع وتطوره..

وهذا يتوقف أيضاً على مدى ما يقدمه المجتمع من إشباعات لحاجات ودوافع الفرد جميعها.

دافع التنافس والسيطرة وتأكيد الذات:

ويعني هذا الدافع إلى أن يتسم بعدم التعميم.. ويختص بفئة معينة من الناس الـذين يمـيلون إلى إظهار السلطة على الغير ورغبتهم في الزعامة والقيادة على الآخـرين والسطو بنفوذهم عليهم مقابل الحصول على تقدير واحترام الآخرين لهم وكذا الحصول على المزايا الاجتماعية والمادية.

وقد اعتقد بعض العلماء أمثال مكدوجل بأن دافع حب السيطرة وتأكيد الذات هـو دافع فطري وليس مكتسباً.. ولكن هناك العديد من الأدلة التي تنفي تماماً بأن هـذا الدافع دافع فطري كما أورى مكدوجل.. بأن هذا الدافع لا يتسم بالعمومية في كل البيئات ولدى كل الأفراد.

فقـد أثبتت الدراسات الأنثروبولوجية التي أجريت على قبائل الزوني بالهند حـيث جـرت العادة بأن يمنع الفائز في مباراة ما عن الاشتراك في مباراة أخرى تواضعاً منه. وأيضاً من بين تلاميذ بعض المدارس يمنع إعلان تفوقه في الأعمال المدرسـية خـوفاً مـن اتهامه بالزهو والميل إلى الظهور.. وحتى في المجتمعات الحديثة جرت العادة أن يحترم الناس الشخص المتواضع الذي لا يستغل سلطته في العلـو والتكبـر على الآخرين أكثر من ذلك الشخص الذي يحاول فرض سيطرته وقـته ليحظى بثناء واحترام الآخرين.. والأمثلة على ذلك كثيرة من هؤلاء العلماء المشـهورين عالمـياً باختراعاتهم وابتكاراتهم وكتاباتهم أمثال أديسون، ماركون، برناردشـو، فرغم صيتهم وابتكاراتهم إلا أنه كان يضرب بهم المثل في التواضع وإنكـار الـذات مما أدى إلى احترام الناس لهم وكان ذيوع صيتهم بصورة طيبة.

وعلى العكس من ذلك أمثال هتلر، موسوليني الذين أغرموا بفرض سيطرتهم ونفوذهم على الشعوب.. فبالرغم مما لهم من قهر وسلطان لم يظفروا بالتقدير والاحترام وكان ذيوع صيتهم بصورة غير طيبة.. هذا وقد أكد أدلر في نظريته للشخصية. وفي مبدأ الذات الخلاقة وهو المبدأ الرابع من مبادئ نظريته في الشخصية حيث أكد أن الذات الخلاقة الأصيلة هي منتهى ما وصلت إليه الشخصية. وأن مصدر الحصول على هذه الذات الخلاقة هو البحث والتنقيب عن خبرات متعددة ومتنوعة يزداد بها المحصول العقلي وصولاً إلى التفوق والنبوغ والسيطرة بهدف خلق هذه الذات.

والإنسان في سعيه للبحث والوصول على هذه الذات لا يبحث عن القوة والعدوان وفرض السيطرة إنما يبحث عن التفوق، وقد نبه آدلر على أن الشخص الذي يسعى إلى تحقيق ذاته ويتجاهل حاجات الآخرين هو شخص يميل إلى أن يكون مسيطراً مغروراً متفاخراً، وأن يحط بشأن الآخرين، ومثل هذا الشخص ينقصه الاهتمام الاجتماعي ولا يحظى بتقدير الآخرين، وهو غير مرغوب فيه. إذن مما ذكر يتبين لنا أن دافع السيطرة وتأكيد الذات هو دافع مكتسب متعلم وليس دافعاً فطرياً لعدم شيوعه في جميع البيئات، وعدم تعميقه في كل الأفراد، وأنه يأتي عن طريق السعي المتواصل.

دافع المقاتلة والعدوان:

هو من الدوافع الاجتماعية يعتمد على المثيرات الاجتماعية في ظهوره، ونسلم تماماً بأن الإنسان لديه حالة من التوازن بين سلوكين متضادين هما المسالمة والاعتداء.. وأن ظهور أحدهما وطغيه على الآخرين يتوقف على مثيرات البيئة وطريقة التنشئة والعوامل الثقافية السائدة.. والذي قد يؤدي إلى تغلب النمط العدائي

علـــى الـــنمط الســـلمي لدى الإنسان هي تلك العقبات التي تعترض إشباع حاجاته الأساســـية المســـئولة عن بقاءه وحفظه مما يهدده بالخطر وتؤدي به إلى الغضب الذي يتمخض عن سلوك عدائي. وقد كان يعتقد أن الميل إلى العدوان والرغبة في المقاتلـــة هـــو دافع فطري غريزي، وربما قد بني هذا الراي على عدة اعتبارات أولهـــا أن الطفـــل يولد مزوداً بالرغبة في المقاتلة، والاعتبار الثاني أقرته مدرسة التحلـــيل النفســـي التي اعتبرت العدوان على أنه مرتبط بالنمو الجنسي للطفل في مـــراحل نمو الشخصية. ويزداد وضوحاً في المرحلة القضيبية.. والاعتبار الثالث يـــرى أن العـــدوان وظيفة من وظائف الذات الفطرية لتحقيق حاجاتها التي تتعلق بحفظ الحياة وتحقق الأمن. (٢٦)

تلـــك هـــي العوامل التي تؤكد بأن دافع العدوان والمقاتلة دافع فطري وليس مكتسب.. وعلى الوجه الآخر أثبتت العديد من الأبحاث بأن الميل إلى العدوان ليس فطـــرياً وإنمـــا هـــم مكتســـب في ظل البيئة التي يعيش فيها الفرد نتيجة احتكاكه بالجماعـــة التي يعيش معها حيث أثبتت أن السلوك ينتج بسبب الإحباط أو الإعاقة التي تعوق إشباع دوافعه.

وقـــد يظهـــر واضحاً أيضاً بأن السلوك العدواني هو سلوك مكتسب يكتسبه الطفل من خلال التنشئة الاجتماعية الأولى واستخدام الأسرة الأساليب الخاطئة في التنشـــئة.. فمـــثلاً القسوة الزائدة مع الآباء للأبناء والعقاب المستمر لهم يؤدي ذلك إلى تكوين اتجاه مضاد ضد السلطة الأبوية لدى الطفل يعبر عنه بالسلوك العدواني علـــى الأشياء الضرورية التي تهم الأبوين فإما أن يدمرها أو تحقيرها لعدم قدرته في التعبير الصريح بالعدوان على الأب..

ويستمر هذا السلوك المضاد ضد السلطة الأبوية في النمو مع الطفل.. حتى ذهابـــه إلـــى المدرسة ويعبر عنه بأنماط سلوكية متعددة بالاعتداء على أقرانه من

التلاميذ، أو التخريب والتدمير في أثاثات المدرسة وعدم الانتظام في الحضور للمدرسة.. وهنا يأتي دور المدرسة في علاج السلوك العدائي لدى التلاميذ وإيقافه عند هذا الحد حتى لا يتطور هذا السلوك العدائي.. إلى سلوك عدائي تجاه المجتمع الذي يعيش فيه.. وأيضاً حرمان الطفل من الأم، أو شعور الطفل بأنه مكروه أو منبوذ.. أو عدم إشباع حاجات الطفل كلها، كلها عوامل تؤدي إلى تعجيل وظهور السلوك العدائية.. وهذا كله يثبت أن السلوك العدائي هو سلوك مكتسب من البيئة وما تقدمه من مثيرات وما تضفيه من حرمان.

هذا وقد حددت مارجريت ميد في دراساتها التي أجرتها على بعض القبائل. وقد استنتجت من دراساتها أن هناك قبائل تميل إلى المسائلة كبعض القبائل الهندية، والبعض الآخر يميل إلى السلوك العدائي كبعض القبائل في غينيا. وقد حددت أن هذا الدافع مكتسب من البيئة.. وأيدت رأيها هذا بعدة أسباب منها: شعور الطفل بأنه غير مرغوب فيه منذ صغره، أو سوء العلاقات الأسرية ووجود الخلافات المستمرة مما يؤدي إلى التفكك أو الانهيار الأسري، أو استخدام أساليب خاطئة كالقسوة والغيرة وحب الانتقام، هذا وقد يبدو السلوك العدائي واضحاً في تلك القبائل التي تنتشر لديها مشكلة الأخذ بالثأر والتي تعتبر نوع من السلوك العدائي، أو عناصر المافيا المنتشرة في بعض الدول الأوروبية.[٢٧]

٤

دافع الاستقلال عن الآخرين:

يعني هذا الدافع بأن الإنسان دائماً في حاجة ماسة إلى قضاء حاجاته أو القيام بعملية وتأدية مهامه المطلوبة بمفرده دون مساعدة من الآخرين. وأن هذا الدافع يبدأ معنا منذ الطفولة في محاولة تقدير حاجات مستقلاً عن الآخرين. ويبدو هذا الدافع واضحاً في الظهور في مرحلة الطفولة الوسطى التي تواجه الالتحاق

بالمدرسة الابتدائية والتي تعد من المراحل الهامة في حياة الطفل، فالمدرسة تمثل نظاماً ثقافياً قائماً بذاته، وتقدم للطفل خبرات مختلفة. وكما أن هذه المرحلة تعد نقطة تحول في مظهر نموه الاجتماعي حيث كان الاهتمام في المراحل العمرية التي تسبق هذه المرحلة منصباً على العوامل البيولوجية والنفسية، أما في هذه المرحلة فيتجه الاهتمام إلى العوامل الخارجية وبخاصة العوامل الاجتماعية، كما يؤدي هذا الانتقال من البيت إلى المدرسة وبيئتها الواسعة إلى التعامل مع عدد كبير من الراشدين من المدرسين والمشرفين، وكما تتسع دائرة اتصالاته مع الأقران فيتعرف على العديد من أقرانه بالمدرسة.

هذا ويتوقف توافق الطفل مع المدرسة في هذه المرحلة على كيفية إعداد أسره له. ويظهر واضحاً في هذه المرحلة رغبة الطفل في الشعور بالاستقلال إلى حد ما.

وبانتقال الطفل إلى مرحلة الطفولة المتأخرة يزداد احتكاك الطفل بعالم الكبار ويكتسب كثيراً من معايير وقيم الراشدين، وزيادة تأثير جماعة الرفاق لدى الطفل ويندمج معها وينتمي إليها مما يؤدي ذلك إلى زيادة شعوره بالاستقلال والابتعاد إلى حد ما عن الأهل.

ويستمر شعوره بالاستقلال حتى يأخذ دور الممارسة الحقيقية حينما ينتقل إلى مرحلة المراهقة.المبكرة والتي ينظر فيها المراهق إلى الآباء والمعلمين على أنهم رمز لسلطة المجتمع، مما يجعله يبتعد عنهم ويرفضهم مما يشغله في البحث عن الاستقلال للحصول على حريته من الكبار والتمتع ببعض الامتيازات، والتخلص من كل أنواع الرقابة المفروضة عليه من الأسرة، ومعارضة أي إجراء يحد من نشاطه في اندماجه مع مجموعة الرفاق التي ينتمي إليها كلياً في هذه الجماعة التي تشبع له حاجياته.[٢٨]

أيضـــاً من العلاقات التي تبين بوضوح في هذه المرحلة الشعور باستقلاليته هــو رفضـــه المستمر لمحاولات التقرب التي يبديها والده ومدرسوه والتي يقابلها بشـــيء مـــن العنف والعدوان باعتبارهم يمثلون في نظره عادات المجتمع وتقاليده وقيوده، ومما يقوي من توجهه نحو أقرانه وأعضاء مجموعته كبديل للوالدين. أما فـــي المـــراهقة الوســـطى فيتبدل الحال حيث في هذه المرحلة لم يعد المراهق في حاجـــة إلى الاعتماد على جماعة الرفاق ويعطيها في هذه المرحلة نفس القدر من الاهـــتمام التي كانت تحظى به في مرحلة المراهقة المبكرة ويبدأ في هذه المرحلة الانفصـــال عن جماعته والنظر إلى نفسه كإنسان مستقل يشعر باستقلاله وفرديته، وثـــم تأتـــي المـــراهقة المتأخـــرة والتي تواجه الانتهاء من مرحلة التعليم الثانوي والالـــتحام بالجامعة حيث يتسم بالقوة في الشعور بالاستقلال التام ووضوح هويته وله القدرة على وضع قراراته مستقلاً بذاته.

وهكذا يبدو لنا دافع الشعور بالاستقلال من الدوافع التي تلازمنا في المراحل العمـــرية المختلفة بدءاً من الطفولة الوسطى وحتى تصل إلى ذروتها في المراهقة المتأخـــرة. وأيضـــاً يجب أن نلاحظ أن الدافع إلى الاستقلال يدخل في صراع مع بعـــض الدوافـــع الاجتماعية الأخرى فقد يكون الاستقلال عن الأسرة أو الجماعة مضاداً لدافع الانتماء للأسرة والجماعة.

وقد يؤثر أيضاً دافع الاستقلال على فقدان إشباع دافع التحصيل كاملاً وهذا مـــا يـــبدو واضـــحاً في مرحلة المراهقة المبكرة والوسطى حيث يرفض في هذه المـــرحلة الآبـــاء والمعلمـــين ويرفض أي محاولة للتقرب إليه مما يؤدي إلى قلة التحصـــيل الدراســـي.. وقد أثبتت الأبحاث بأن الذكور يتسون بالاستقلال أكثر من الإنـــاث.. أي أن دافع الاستقلال أقوى لدى الذكور عن الإناث، وربما يرجع ذلك إلى الأنثى تتسم بالميل الاجتماعي أكثر من الذكور.

مراجع الفصل الخامس

١- يوسف الشيخ وآخرون: سيكولوجية الفروق الفردية، القاهرة، دار النهضة المصرية، ١٩٦٤.

2- Boring, E.: "A History of Experimental Psychology", (2nd ed) Neew York, Appieton- Century- Crofts, 1950.

3- Anstasi, A.: "Psychology Testing" (4th ed) New York, Mackmi-llan, 1976.

٤- مصطفى فهمي: دراسات في سيكولوجية التكيف، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٦.

٥- محي الدين أحمد حسين: دراسات في الدافعية والدوافع، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٨.

٦- محمود قاسم: "في النفس والعقل لفلاسفة الإغريق والإسلام"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٤، ١٩٦٩.

٧- فوزي محمد جبل: الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، الإسكندرية، المكتبة الجامعية، ط١، ٢٠٠٠.

٨- محمد فرغلي فراج وآخرون: السلوك الإنساني: نظرة علمية، القاهرة، دار الكتب الجامعية، ١٩٧٣.

9- Woodworth, R. and Sheehan, M.: "Contemproray School of Psychology", London, Methuen, 1975.

١٠- محمد عثمان نجاتي: الدراسات النفسية عند العلماء المسلمين، القاهرة، دار الشروق، ط١، ١٩٩٣.

١١- ــــــــــــ : علم النفس في حياتنا اليومية، الكويت، دار القلم، ١٩٨٣.

١٢- فاروق محمد صادق: سيكولوجية التخلف العقلي، الرياض، مطبوعات جامعة الرياض، ١٩٧٦.

١٣- محمد عبد الظاهر الطيب: مبادئ الصحة النفسية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية: ١٩٩٤.

١٤- محمد شحاته ربيع: تاريخ علم النفس ومدارسه، القاهرة، دار الصحوة للنشر والتوزيع، ١٩٨٦.

15- Ekman, P., et al.,: "Emotion in Human Face" New York, Pergamon, 1972.
16- Cofer G., Appley, M.,: "Motivaaation Theory and Research", New Delhi, Wiley Estem Limited, 1980.
17- Jones, J., V.: Afactor Analytic Study of the Stanford, Binet at Four Age Levels. Psychometrika, 1949.

١٨- سعد جلال: المرجع في علم النفس، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٥.

١٩- عبد الوهاب محمد كامل: الفروق الفردية والقياس النفسي، طنطا، مطبعة دار الكتب.

٢٠- سهير كامل أحمد: الحرمان من الوالدين في الطفولة المبكرة وعلاقته بالنمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، مجلة علم النفس، العدد الرابع، ١٩٨٧.

٢١- عبد المجيد عبد الرحيم: علم النفس التربوي والتوافق الاجتماعي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط١، ١٩٨١.

٢٢- صفوت فرج: القياس النفسي، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٠، ط١، ١٩٩٨.

٢٣- عبد الرحمن العيسوي: أصول علم النفس الحديث، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث.

٢٤- عبد الحليم العيسوي: أصول علم النفس الحديث ، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث، ١٩٩٢.

٢٥- رمزية الغريب: التقويم والقياس في المدرسة الحديثة، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٢.

٢٦- محمود قاسم: في النفس والعقل لفلاسفة الإغريق والإسلام، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٤، ١٩٦٩.

٢٧- محي الدين أحمد حسين: دراسات في الدافعية والدوافع، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٨.

٢٨- مصطفى فهمي: مجالات علم النفس، القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٨٧.

الباب الثالث

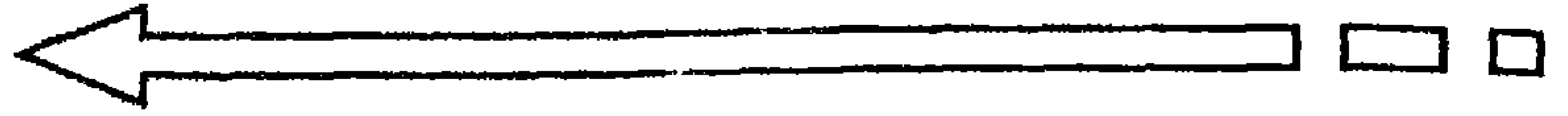
الأسس الاجتماعية للسلوك الإنساني

الفصل السادس:

التنشئة الاجتماعية في إطار السلوك الاجتماعي.

الفصل السابع:

سيكولوجية الشخصية.



الفصل السادس

التنشئة الاجتماعية في إطار السلوك الاجتماعي

أولاً: مقدمة.

ثانياً: تعريف عملية التنشئة الاجتماعية.

ثالثاً: أهداف التنشئة الاجتماعية.

رابعاً: خصائص التنشئة الاجتماعية.

خامساً: مظاهر التنشئة الاجتماعية.

سادساً: عناصر عملية التنشئة الاجتماعية.

سابعاً: شروط التنشئة الاجتماعية.

ثامناً: أهم العوامل المؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية.

تاسعاً: العمليات النفسية في عملية التنشئة الاجتماعية.

عاشراً: دور التربية في التنشئة الاجتماعية.

الفصل السادس
التنشئة الاجتماعية في إطار السلوك الاجتماعي

أولا : مقدمة:

يكمن مفهوم التنشئة الاجتماعية من جهة ومفهوم التكيف الاجتماعي من جهـــة أخـــرى فـــي طريقة تعليم الفرد وتدريبه على وسائل التواصل الجيد، والتفاعل الاجتماعي الإيجابي مع غيره من الناس ومواءمته مع البيئة الاجتماعية التـــي يعيش فيها وبها منذ ميلاده وحتى نهايته ومن المهد إلى اللحد بما يشبع حاجاته من المحبة والمودة والاحترام والتقبل والأمن والاطمئنان والاستقرار والانتماء وتأكيد الذات.

وتعد التنشئة الاجتماعية عملية التثبيت التي تستمر طوال الحياة كلها، حيث يتعلم الفرد القيم والرموز الرئيسية للأنساق الاجتماعية التي يشارك فيها، والتعبير عن هذه القيم في معايير تكون الأدوار التي يؤديها هو والآخرون.

وتكتســب التنشـــئة الاجتماعـــية سماتها من صفات وراثية تنتقل عبر الأجيال المتعاقبة بواسطة المورثات (الجينات) المعمولة على الكروموسومات المتكونة في البويضة الملحقة (الزيجوت) خلال عمليات التناسل، ومن ظروف بيئـــية تحيط بالإنسان، تؤثر على تكوينه منذ خلقه جنينا في رحم الأم، وعلى نمـــوه في المراحل المتتالية من عمره حتى عودته في النهاية إلى خالقه بإذنه سبحانه وتعالى.

لـــذلك تعرف عمليات التنشئة الاجتماعية بأنها عمليات إرتقائية تعليمية تســـتمد مـــن مصادر وراثية وبيئية، وتتأثر بأدوار حضارية مبنية على أسس سيكولوجية يتعرض لها الفرد خلال مراحل نموه المختلفة.

ثانياً: تعريف عملية التنشئة الاجتماعية:

عمليـة التنشئة الاجتماعية عملية يهتم بدراستها علم النفس (خاصة علم الـنفس الاجتماعي وعلم نفس النمو والصحة النفسية)، وعلم الاجتماع وعلم التربية. ويعتبرها بمعنى أساطين علم النفس الاجتماعي محور المادة الدراسية لهذا العلم.

ويمكن تعريف عملية التنشئة الاجتماعية بأنها عملية تعلم وتعليم وتربية، تقـوم علـى الـتفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى اكتساب الفرد (طفلاً فمراهقاً فراشداً فشيخاً) سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه مـن مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية.

وهي عملية تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد.

وهي عملية استدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية.

وهـي عملـية تطبيع المادة الخام للطبيعة البشرية في النمط الاجتماعي والثقافة. وبمعنى آخر هي عملية التشكيل الاجتماعي لخامة الشخصية.

وهي عملية تحويل الكائن الحيوي (البيولوجي) إلى كائن اجتماعي، ذلك الكـائن الحي الذي مكث في رحم الأم ينمو حيوياً إلى قدر معلوم وخرج منه لا يعلم شيئاً ليتلقفه "رحم الجماعة" ينمو فيه اجتماعياً.

وهي عملية اكتساب الإنسان صفة الإنسانية. إن الإنسان لا يكتسب هذه الصـفة بفض خصائصه التشريحية الحيوية (البيولوجية) وحدها ولكن بفضل عملية التنشئة الاجتماعية.

وهي عملية تعلم اجتماعي Social Learning يتعلم فيها الفرد عن طريق الـتفاعل الاجتماعي أدواره الاجتماعية ويتمثل ويكتسب المعايير الاجتماعية

التـــي تحـــدد هـــذه الأدوار. أنه يكتسب الاتجاهات النفسية ويتعلم كيف يسلك بطريقة اجتماعية توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع.

وهي عملية نمو يتحول خلالها الفرد من طفل يعتمد على غيره، متمركز حـــول ذاته، لا يهدف في حياته إلا إلى إشباع حاجاته الفسيولوجية، إلى فرد ناضج يدرك معنى المسئولية الاجتماعية وكيف يتحملها، ويعرف معنى الفردية والاســتقلال، يســلك معــتمداً علــى ذاته، لا يخضع في سلوكه إلى حاجاته الفســيولوجية فحسب، ويستطيع أن يضبط انفعالاته ويتحكم في إشباع حاجاته بمـــا يتفق والمعايير الاجتماعية، ويدرك قيم المجتمع ويلتزم بها، ويستطيع أن ينشئ العلاقات الاجتماعية السليمة مع غيره.

وهي عملية دينامية تتضمن التفاعل والتغير.

إن الفرد في تفاعله مع أفراد الجماعة يأخذ ويعطي فيما يختص بالمعايير والأدوار الاجتماعـــية والاتجاهات النفسية، والشخصية الناتجة في النهاية هي نتيجة لهذا التفاعل.

وهـــي عملـــية معقـــدة متشـــبعة تستهدف مهام كبيرة وتتوسل بأساليب ووسائل متعددة لتحقق ما تهدف إليه.

وهـــي عملـــية مستمرة طول الحياة لا تقتصر فقط على الطفولة ولكنها تستمر في المراهقة والرشد وحتى الشيخوخة.

وانظـــر إلى الفرد خلال مراحل نموه، أنه ينتمي باستمرار إلى جماعات جديـــدة لابـــد أن يتعلم دوره الجديد فيها ويعدل سلوكه ويكتسب أنماطاً جديدة من السلوك.

ويوضـــح الجـــدول التالـــي استمرارية عملية التنشئة الاجتماعية طول الحياة.

جدول يوضح التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة طول الحياة

أهم مظاهر استمرار العملية	الأعمار	ملاحظات
الوليد استجابة متعلمة (إشارات) تمييز الأشخاص	خلال العام الأول	أهمية دور الأسرة
تعليم اللغة أو تعلم مجرد نمو مفهوم الذات النمو الاجتماعي استدخال المعايير الاجتماعية تعلم الأدوار	من العام ١-٨	الجماعة الأولية مهمة (الأسرة والرفاق)
تعلم مجرد أكثر تغيرات في مفهوم الذات جماعات مرجعية جديدة	من العام ٩-١٥	جماعات أخرى للتنشئة الاجتماعية (المدرسة- دار العبادة- وسائل الإعلام)
الدور المهني الاجتماعي	من العام ١٦-٢٠	تعدد الأدوار (في المراهقة)
أدوار متعددة ناضجة والد- مواطن- عامل)	من العام ٢١-٦٠	أهمية دور العمل (في الرشد)
التقاعد	بعد الستين	جمود وتدهور

ملاحظات على عملية التنشئة الاجتماعية:

إذا كانت عملية التنشئة الاجتماعية لها هذه الأهمية الكبرى في تحديد معالم شخصية الفرد، فإن هذا لا يعني أننا ننسى العوامل الأخرى غير

الاجتماعية التي تؤثر في نمو الشخصية وتمهد للعوامل المؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية. وهنا يجدر بنا أن نقف وقفة عند أهم العوامل التي تؤثر في نمو الفرد. ونحن نعلم أن من هذه العوامل الوراثة والبيئة والغدد والغذاء والنضج والتعلم وعدد من العوامل الأخرى مثل أعمال الوالدين والمرض والحوادث والانفعالات الحادة والولادة المبتسرة وحتى عوامل المناخ والطقس.

وفيما يلي موجز عن أهم هذه العوامل:

الوراثة Heredity:

تمثل الوراثة كل العوامل الداخلية التي كانت موجودة عند بداية الحياة، أي عند الإخصاب. وتعتبر الوراثة عاملاً هاماً يؤثر في النمو من حيث صفاته ومظاهره ونوعه ومداه، وزيادته ونقصانه، ونضجه وقصوره... هكذا. ويتوقف معدل النمو على وراثة خصائص النوع. وتنقل الوراثة على الفرد من والديه وأجداده وسلالته. وتتجدد الخصائص الوراثية للفرد عن طريق المورثات (الجينات) التي تحملها الصبغيات (الكروموزومات) التي تحتويها البويضة الأنثوية المخصبة من الحيوان المنوي الذكري بعد عملية الجماع الجنسي. وتتأثر المورثات نفسها بعدة عوامل منها تفاعلها وتأثرها بعضها ببعض، وتفاعلها مع المواد التي تصل إليها من البيئة الخارجية التي تحيا فيها الخلية، وتفاعلها مع المادة الداخلية للخلية، وتفاعلها مع النتائج الكيميائية للمورثات الأخرى، وقد تؤدي هذه العمليات إلى تغير في إحدى المورثات فتنشأ صفات وراثية جديدة طفرة واحدة.

وتبين الوراثة أن الخصائص الجسمية للأطفال يمكن التنبؤ بها من الخصائص التي نعرفها عن الوالدين. ولكن في نفس الوقت نجد أن بعض الأطفال يختلفون عن الوالدين اختلافاً جوهرياً بسبب وجود سمة وراثية

متنحية من جيل سابق، أي متنحية أو مختفية وراء السمة المتغلبة أو البارزة، وعلى هذا لا يلزم دائماً أن يشبه الطفل والديه. وتختلف الصفات الوراثية باختلاف الجنس ذكراً كان أم أنثى. ومن الصفات الوراثية الخالصة لون العينين، وعمى الألوان، ولون ونوع الشعر، ونوع الدم، وهيئة الوجه ومعالمه، وشكل الجسم. وهدف الوراثة هو المحافظة على الصفات العامة للنوع والسلالة والأجيال. وتهدف الوراثة أيضاً إلى الحياة الوسطى المتزنة، أي جعل أكثر النسل وغالبيته يحمل الصفات القريبة من المتوسط.

البيئة Environment: (العوامل الأسرية).

تمثل البيئة كل العوامل الخارجية التي تؤثر تأثيراً مباشراً أو غير مباشر على الفرد منذ أن تم الإخصاب وتحددت العوامل الوراثية، وتشمل البيئة بهذا المعنى العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية. وللبيئة دوراً كبيراً إيجابياً، حيث تسهم في تشكيل شخصية الفرد النامي، وفي تعيين أنماط سلوكه أو أساليبه في مجابهة مواقف الحياة أن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل منذ أن يرى النور تشكل الطفل اجتماعياً وتحوله إلى شخصية اجتماعية متميزة.

ويكتسب الفرد النامي أنماط ونماذج سلوكه وسمات شخصيته نتيجة التفاعل الاجتماعي مع غيره من الناس من خلال التنشئة الاجتماعية. وفي خلال سنوات حياته الأولى تكون الأسرة (الوالدين والأخوة) هي أبرز عوامل التأثير الاجتماعي، وبعد ذلك يأتي دور الصحبة والرفاق في المدرسة وفي المجتمع الكبير... وهكذا. كذلك فإن البيئة الحضارية تسهم في عملية النمو الاجتماعي للفرد والدليل على ذلك هو اختلاف الأدوار الاجتماعية لكل من الجنسين في البيئات والثقافات المختلفة.

ومــن الخصائص البيئية الخالصة المعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية والتعاليم الدينية، وعلى العموم، فكلما كانت البيئة صحية ومتنوعة كان تأثيرها حسـنا في النمو، وكلما كانت البيئة غير ملائمة أثرت تأثيراً سيئاً على النمو، فالجوع في الغذاء قد يؤدي إلى الهزل أو الموت، وكذلك يمكن أن نرى كيف يصـل الحـال بالفـرد حين يجوع عقلياً وحين يجوع انفعالياً، وحين يجوع اجتماعياً أيضاً.

ثالثا: أهداف التنشئة الاجتماعية:

يمكن تحديد أهداف التنشئة الاجتماعية في النقاط الآتية:

١- غرس عوامل ضبط داخلية للسلوك:

ذلـك الـى أن يحـتويها الضمير وتصبح جزءا أساسيا منه، لذا فإن مكونات الضـمير إذا كانـت الأنـواع الإيجابية فإن هذا الضمير يوصف بأنه حر وأفضل أسـلوب لإقامـة شق الضمير في ذات الطفل أن يكون الأبوين قدوة لأبنائهما حيث ينبغـي ألا يأتـي أحـدهما أو كلاهمـا بنمط سلوكي مخالف للقيم الدينية والآداب اجتماعية.

٢- تحقيق النضج الاجتماعي:

حـيث تقوم الأسرة على توفير الجو الاجتماعي السليم الصالح واللازم لعملية التنشـئة الاجتماعية حيث يتوفر الجو الاجتماعي للطفل من وجوده في أسرة مكتملة تضم الأب والأم والأخوة حيث يلعب كل منهما دورا في خياة الطفل.

٣- تحقيق النضج النفسي:

لا يكفـى لكي تكون الأسرة سليمة متمتعة بالصحة النفسية أن تكون عناصرها موجـودة وإنما لابد أن تكون العلاقات السائدة بين هذين العناصر متزنة سليمة وإلا تعثر الطفل في نموه النفسي.

وتهدف أيضا عملية التنشئة الاجتماعية أن يحصل الفرد على الأدوات التي تساعده على الاندماج في الجماعات المتعددة في أطوار النمو أثناء تفاعله مع الآخرين من الأعضاء في الأسرة، ومن أهم هذه الأدوات اللغة كأداة رمزية تسمح بالترابط بين الجماعات وتحصيل المعارف.

والأسرة تنجح في تحقيق النضج النفسي للطفل إذا ما نجحت في توفير العناصر التالية:

- تفهم الوالدين وإدراكهما الحقيقية دوافعهما في معاملة الطفل.
- إدراك الوالدين ووعيهما بحاجات الطفل السيكولوجية والعاطفية المرتبطة بنموه وبتطور نمو فكرته عن نفسه وعن علاقته بغيره من الناس.
- إدراك الوالدين لرغبات الطفل ودوافعه التي تكون وراء سلوكه وقد يعجز عن التعبير عنها.
- إدراك الوالدين لحقيقة عواطفها تجاه الطفل بحيث يكونا قادرين على التعبير عن حبهما له دون أن يصاحب ذلك قلق بالغ عليه.
- وعي الوالدين بأن للطفل قدرات واستعدادات تختلف عن قدرات واستعدادات غيره من الأطفال.
- إدراك الوالدين بخطورة استعراض عيوب الطفل وأخطائه على مرأى ومسمع من الآخرين مما يؤثر على صحته النفسية.

٤- إشباع الحاجات الصحية:

للطفل حاجات صحية لا غنى لنموه عن إشباعها فهو مثلا في حاجة إلى الغذاء الصحي الكامل والمسكن الصحي المناسب وهو أيضا في حاجة للعناية والوقاية من الأمراض.

وتتعدد أهداف التنشئة الاجتماعية بوجه عام لتتناول جوانب مختلفة طبقا للفلسفات والأيديولوجيات والأفكار التي تنطلق منها، وموضوع التنشئة الاجتماعية

مـــن الموضـــوعات الواســـعة والمشتركة بين كثير من العلوم الاجتماعية ومن هنا تشعبت الاتجاهات ذات الصبغة الاجتماعية في أصولها ووظائفها فهي الوسيلة التي يســـتخدمها المجـــتمع ليشكل أفراده اجتماعيا، ومن هنا كانت الوسيلة الأساسية لأي تغير اجتماعي.

وتعتبر التنشئة الاجتماعية عملية معقدة حيث أن أهدافها متعددة وطرقها كثيرة ولهـــا وســـائل شتى، ومن هنا كانت صعوبة تحديد تلك العملية ومن أهداف التنشئة الاجتماعية أيضا:

١- النمو:

فالتنشـــئة الاجتماعية تهدف إلى نمو الفرد من كل جوانبه الجسدية والعاطفية والعقلية والاجتماعية والمعرفة والمهارة والخبرة.

فهـــي تعنى بنمو الإنسان الفرد وقصر ثقافة مجتمعية وقيمة وهى عملية نمو فردى واجتماعي وإنساني.

٢- تحقيق الذات:

حيث تكون الذاتية الهدف الأسمى للتنشئة وعلى التنشئة أن تعنى بالإنسان من حيث هو إنسان والعمل على المساهمة في تحقيق ذاته.

٣- التكيف:

والتكيف يعتبر ركيزة أساسية من ركائز التنشئة الاجتماعية وهو من العمليات الأساسية في حياة الإنسان الاجتماعية.

فالإنســـان يواجه كثيرا من المؤثرات الداخلية والخارجية ويحاول أن يكفيها ويخضعها لحاجاته ومتطلباته أو يحاول أن يتكيف معها وعندما تكون عملية التكيف مـــتفقة مـــع حاجات الفرد ومطالب الجماعة فإنها تكون عملية فردية واجتماعية في نفس الوقت.

٤ - إعداد الفرد لمهنة:

هــذا الهــدف يتعلق بعملية إعداد الفرد لمهنة يؤديها ويستطيع بها أن يكسب العــيش، وأن يســهم في بناء مجتمعه وأن يعيش في هذا المجتمع معتمدا على نفسه متكيفا مع بيئته.

٥- إيجاد المواطن الصالح:

غايــة عملية التنشئة الاجتماعية هي تحويل الفرد إلى مواطن صالح وفى إعداد هذا المواطن يكون الخير له وللمجتمع والإنسانية بوجه عام. فبالتنشئة الاجتماعية يــتحول الإنسان إلى مخلوق اجتماعي يستطيع مواجهة الحياة ومشاكلها حتى يكون نافعا في المجتمع ويعمل على تطويره وتقدمه.

رابعاً: خصائص التنشئة الاجتماعية:

رغم تعدد وجهات النظر حول ماهية عملية التنشئة الاجتماعية إلا أنه لا يوجد تعريف محدد لها ولذا وجد من الضروري وضع مجموعة من الخصائص التي يمكن عن طريقها وصف ماهية التنشئة الاجتماعية والتي تتلخص في الآتي:

١- التنشــئة الاجتماعــية عملــية اجتماعية قائمة على التفاعل المتبادل بينها وبين مكونات البناء الاجتماعي.

٢- أنهــا عملــية نســبية تختلف باختلاف الزمان والمكان كذلك تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية داخل المجتمع الواحد وما تعكسه كل طبقة من ثقافة فرعية كما أنها تختلف من بناء لآخر ومن تكوين اجتماعي واقتصادي لآخر.

٣- أنها عملية مستمرة حيث أن المشاركة المستمرة في مواقف جديدة تتطلب تنشئة مســتمرة يقوم بها الفرد بنفسه ولنفسه حتى يتمكن من مقابلة المتطلبات الجديدة للتفاعل وعملياته التي لا نهاية لها مما يترتب عليه ألا تكتمل التنشئة الاجتماعية على الإطلاق ولا تبقى الشخصية ثابتة أبدا.

٤- أنها عملية إنسانية، واجتماعية حيث يكتسب الفرد من خلالها طبيعته الإنسانية التي لا تولد معه ولكنها تنمو خلال المواقف عندما يشارك الاخرين تجارب الحياة في المجتمع.

٥- التنشئة الاجتماعية عملية تلقائية تحدث في الأسرة أولا، ولذا يجب أن تصبح هذه العملية موجهة على أسس علمية سليمة حتى يمكن إكساب الطفل خصائص المواطنة الصالحة.

٦- التنشئة الاجتماعية كعملية، ما هي إلا سلسلة مترابطة الحلقات تتضمن في طياتها عمليات فرعية يؤثر كل جزء منها في الآخر سواء بالسلب أو الإيجاب.

٧- التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة باستمرار الحياة فهي تبدأ من لحظة الولادة وحتى نهاية الحياة بالنسبة للفرد.

٨- التنشئة الاجتماعية عملية تفاعل متبادل بين الإنسان وبيئته المحيطة به فهي تتصف بالديناميكية والحركة، فهو يتأثر بها ويؤثر فيها سواء على مستوى الفرد أو الجماعة أو المجتمع.

٩- التنشئة الاجتماعية عملية يجب أن يتوافر فيها المرونة والاتزان، على اعتبار أن الإنسان قابل للتغيير ولديه القدرة على إحداثه.

١٠- التنشئة الاجتماعية تستمد وجودها من قيم المجتمع واتجاهاته وسياسته العامة وتسعى في هذه الظروف إلى إكساب الفرد القيم التي يرتضيها المجتمع، ونبذ القيم المرفوضة والتي لا تتفق مع السياسة العامة للدولة.

١١- التنشئة الاجتماعية لها أهداف متعددة منها ما هو علاجي ومنها ما هو وقائي ومنها ما هو إنساني فكلها تهدف إلى إكساب الفرد خصائص المواطنة الصالحة.

١٢- التنشئة الاجتماعية تبدأ أولا في منبع ضيق وهو الأسرة ثم يتسع هذا المنبع ويشمل المجتمع بأثره سواء على مجتمع محلى أو قومي أو عالمي.

١٣- التنشئة الاجتماعية لا تعتمد على فرع واحد فقط من العلوم لكنها تعتمد على تخصصات متعددة منها النفسي والاجتماعي والثقافي وغيرها.

١٤-أنها عملية تتضمن تنمية وتدعيم أنماط سلوكية مرغوبة وتتضمن أيضا اقتلاع أنماط سلوكية غير مرغوبة لا تتناسب مع ثقافة المجتمع .

١٥-هـي العملـية التي يتم من خلالها إشباع حاجات الطفل المادية والمعنوية بما يحقق له النمو الجسمي والنفسي والاجتماعي السليم.

خامساً: مظاهر التنشئة الاجتماعية:

١-تحديد الدور:

تحدد الثقافة الدور العام للطفل. فللولد دوره كولد، وللبنت دورها كفتاة. لذا نجد أن الأسرة تطلق على الولد اسماً ذكراً، وتطلق على الفتاة اسماً مؤنثاً.

ويـدلل الطفـل بأسـماء مذكرة. كما تدلل الفتاة بأسماء مؤنثة. ويرتدي الـولد ملابـس الصبيان، وترتدي الفتاة ملابس الفتيات. وهكذا يعامل الطفل الذكـر مـنذ اللحظة الأولى في حياته ليعد لدوره كرجل. وتعامل الأنثى لتعد لـدورها كفتاة. فيدرب كل منهما على أسلوب معين في الحياة أي يتعلم دوره فيها. ويتحدد هذا بسن الطفل وجنسه، فدوره وهو في الخامسة من عمره غير دوره وهو مراهق غير دوره وهو رجل.

ويتضـمن الدور العام للرجل أو المرأة أدواراً مختلفة. فهو عبارة عن مجمـوعة مـن الأدوار تنتظم كلها وتتبلور تحت ما يسمى بفكرة المرء عن نفسه.

ففي ثنيات الدور العام للرجل مثل دوره كابن، ودوره كرجل بين أصدقائه، ودوره كعامل أو موظف في العمل، ودوره كفرد يكتسب لقمة عيشه، ودوره كـزوج إذا كان متزوجاً، ودوره كأب إذا كان له أطفال. وتتعدد الأدوار التي تـنطوي تحـت الدور العام بتعدد المواقف التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية.

وهذه الأدوار المختلفة هي حصيلة الخبرات الاجتماعية للفرد أثناء تفاعله مع أسرته والمجتمع الخارجي. وتعود كلها في نشأتها إلى نوع التدريب الذي تلقاه الطفل في أسرته والفرص التي مر بها لاكتساب هذه الأدوار.

٢- المركز:

ويعرف علماء الاجتماعي المركز بمكانة الفرد في المجتمع بين أقرانه. وليس مركز واحد بل له عدة مراكز مختلفة. إذ تحدد له الأسرة مركزه فيها. فهل هو الطفل الأوسط أو الأول أو الأخير. ويتحدد مركزه في الأسرة بمدى مـــا تضفيه عليه الأسرة من امتيازات، أي أن الأسرة هي التي تمنحه مركزه فـــيها وتحدده له. وكثيراً ما تؤدي صفات الطفل الخاصة إلى اكتسابه مركزاً جديـــداً فيها. فقد يؤدي ذكاء الطفل وبخاصة في المدرسة أو لباقته وخفة دمه إلى تغيير مركزه بين اخوته.

ويـــتوقف المركز على ترتيب الطفل بين اخوته وعلى سنه وعلى جنسه وعلى مميزاته الفردية.

ويهمـــنا هـــنا المركـــز الذي تحدده الأسرة للطفل في المجتمع الأكبر. ويتحدد هذا المركز بمستوى الأسرة الاجتماعي والاقتصادي، وبمقارنة الطفل نفسه وأسرته بالأطفال وأسرهم.

فابن العامل يعرف مركز والديه ومركز أسرته وبالتالي مركزه بالنسبة لغيره من الأطفال، كذلك ابن الطبيب وابن الحاكم. وهذه المراكز تكون عادة جامـــدة فـــي المجتمعات الطبقية الجامدة التي يعصب التحرك فيها من طبقة لطـــبقة. غير أنها تتغير في المجتمعات المتطورة. إذ يؤدي التعليم، والاجتهاد الشخصـــي، والمال، والزواج إلى تغير مركز الفرد وتحرره من المركز الذي حدده له ميلاده في أسرة معينة.

٣- فكرة المرء عن نفسه (الذات أو النفس):

نقول في استعمالاتنا اليومية "فلان حاطط نفسه في السماء"، "وفلان نفسه عزيزة"، و"فلان نفسه منحطة"، "وفلان يجهد نفسه من أجل أبنائه".

فما هي هذه النفس، أو الذات، وكيف تتكون؟

يولد الطفل في عالم ملئ بالضجيج والضوضاء وليس لديه أي فكرة عن نفسه. فجسمه والعالم الخارجي يكونان وحدة واحدة لا يستطيع الطفل أن يفرق بينهما.

وتستمر فكرة الطفل عن نفسه طيلة السنوات الخمس الأولى من حياته غامضة، ولا تتضح ولا تتبلور حتى تنفصل ذاته تماماً عن العالم الخارجي، ويتمكن من رؤية نفسه كما يراها الغير. ومن الأدلة على عدم تبلور ذات الطفل في سنيه الأولى ما يأتي:

١- يلاحظ أن الطفل في السنة الأولى من حياته لا يفرق بين ما هو جزء من جسمه وما هو مادي في بيئته، فإذا وضعت في يده قطعة من الحجر جذبها إلى فمه وكذلك إذا وضعت يده على أذنه حاول جذبها ليضعها في فمه، لا فرق في دلك بينها وبين قطعة الطوب التي ليس جزءاً منه.

٢- وفي السنة الثانية وحتى في خلال السنة الثالثة يعزو الطفل الصفات البشرية إلى الجماد. فإذا ضربنا المادة فإنها ستتألم كما يتألم هو. وإذا قذفنا بدمية إلى الأرض فإن الأرض ستسيل منها وكأنها بشر.

٣- ويستمر الطفل خلال السنوات الخمس الأولى وهو يخلط في استعمال الضمائر. فيخلط في استعمال هو وهي وأنت وأنت، فقد يخاطب الفتاة بضمير المذكر ويتكلم عن نفسه بضمير المؤنث. وهكذا.

وتتكون الذات بالتفاعل الاجتماعي وعن طريق التنشئة الاجتماعية. ويرجع الفضل إلى جورج ميد في إخراج نظرية عن تكوين الذات محورها هذا التفاعل وهذه التنشئة.

ومن العمليات النفسية الاجتماعية الديناميكية التي تساعد عل تكوين الذات ما يأتي:

١- الامتصاص:

إذ يمتص الطفل من المجتمع الخارجي وخاصة من الأفراد الذين يتفاعل معهم تفاعلاً مباشراً- كالأب والأم والأخوة- نوع المعاملة التي يعامله بها هؤلاء وموقفهم من ردود أفعاله. فإذا ما قلنا إن الطفل قد امتص أمه فإنما نقصد أنه امتص موقفها من أفعاله، وأصبح هذا الموقف مرتبطاً بموقفه نحوها. ففي عملية الامتصاص ربط لأفعال الآخرين بأفعالنا نحن فنسلك نحو أنفسنا كما يسلك الآخرون.

٢- التوقع:

ويقصد بذلك أن يسلك الطفل مع الآخرين السلوك الذي يتوقعونه منه، كما أنه يستطيع أن يتوقع ردود أفعالهم نحوه. فإذا قرأت على رجل السلام فإنك تتوقع رداً معيناً. ولعلك قرأت عليه السلام لأنه توقع منك ذلك.

ويرى ميد أن الذات في نموها وتطورها تمر بمراحل ثلاث وهي:

١- الأدوار الخاصة: وفيه يلاحظ الطفل أدوار الآخرين في معاملتهم له، فيمتصها ويقوم بتمثيلها والتمرن عليها في داخليته، فهو يجرب أدوار هؤلاء. ويقوم بتجربة كل دور على حدة في المواقف الواحدة وهذا يمثل بدء تحوله إلى كائن اجتماعي.

٢- **الأدوار العامـــة**: ويتمكن الطفل بالتدريج من لعب أدوار الآخرين جميعها فـــي الموقــف الــواحد، ومن تنظيم هذه الأدوار في شكل عام متماسك مـــتكامل، ومـــن تحديـــد ســلوكه ودوره تبعاً لهذه الأدوار التي تكاملت وانتظمت في شكل عام.

ويجب أن نلاحظ أن الأدوار العامة مفهوم من المفاهيم يشتقه الفرد من خبـــرته ويمثل وجهة نظر الآخرين واتجاهاتهم وميولهم، ومن المألوف لدينا فـــي تصـــرفاتنا أن نفر فيما سيقوله الناس لو فعلنا ذلك، وما سيشعرون به.. الـــخ... وقولـــنا الـــناس هنا لا يقصد به أناس معينة بالذات، ولكن يقصد به المعاييـــر والميول والاتجاهات الاجتماعية مما امتصه الفرد عن طريق لعبه للأدوار الخاصة التي تداخلت وأصبحت أدواراً عامة.

ومـــن هنا يمكننا أن نتبين أن المعايير الخلقية معايير يتعلمها الفرد من ثقافـــته ومـــن الجماعة التي ينتمي إليها. كما يتبين لنا ضرورة إختلاف هذه المعاييـــر مـــن جماعة إلى جماعة، ومن ثقافة إلى ثقافة، ومن فرد إلى فرد، تـــبعاً لاخـــتلاف الخبـــرات التي تؤدي إلى اختلاف الأدوار العامة وبالتالي اختلاف المعايير الخلقية.

٣- الـــذات المفردة "I" والذات الاجتماعية "me": وتلعب اللغة دوراً هاماً في الشـــعور بالذات ونموها. ويرى ميد أن ما يهم الطفل ما يتفوه به الكبار هـــو مـــا يمـــس ذاتـــه ويتعلق بها. يقتبس الطفل هذه التعبيرات ويقلدها ويمتصـــها وتصـــبح جزءاً من هذه الذات. فهو يسمع اسمه ينادي مرات ومـــرات مصحوباً بتعبيرات وأوجه نشاط تعطي معنى لهذا الاسم. مثلاً "يـــا محمـــد أنت ظريف" أو "أنت جميل"، "أنت تقدر على كذا"، "أنت لا تقـــدر على كذا"، "اعمل كذا ولا تعمل كذا". وما إلى ذلك فيمتص الطفل

كل ذلك، ويستعيد لنفسه ما يذكره، ويستعمل في بداية الأمر كلمات ثم مجموعة منها وأخيراً جملاً مفيدة بسيطة. والطفل أثناء اكتسابه للغة يتشرب معها معايير قومه وقيمهم فتتكون لديه أدوار جديدة تتدخل في سلوكه وتسهم في توجيهه. ومن عوامل تكوين هذه الأدوار المناقشات التي تدور في ذهن الطفل ويكون محورها وتدور بينه وبين نفسه. كما يتعلم كيف يعزو الدوافع إلى سلوكه، ويتعلم كيف يهتم بسلوك الآخرين نحوه. وبالتدريج يتعلم كيف يفكر في نفسه كفرد له وجهات نظر خاصة وأهداف ودوافع تتمشى ووجهة نظره عن نفسه ومع وجهة نظر الآخرين عنه.

ويجب أن نلاحظ أن هاتين العمليتين عملية الذات المفردة والذات الاجتماعية إنما هما مظهران لشيء واحد يتفاعلان معاً ويؤثران في بعضهما البعض ويكون السلوك نتيجة لهذا التفاعل.

فليست الذات قاصرة على الجسم، ولكنها تتضمن الماديات والمعنويات، كما تتضمن الأفراد والآراء والمعتقدات، وكل ما يمت إلى الفرد بصلة في مجال حياته فأين توجد هذه الذات.

نظريات الذات:

ونظراً لأهمية مفهوم الذات فإننا نعرض للنظريات المختلفة التي تتناول هذا المفهوم. فنحن نجد أنه على الرغم من أن بعض نظريات الشخصية لا تعطي لهذا المفهوم الكثير من الأهمية، هناك من النظريات ما تعتبره يمثل نواة الشخصية. وقد مهد علم النفس الاجتماعي الطريق لدراسته وإلقاء الضوء على أبعاده ويقابله عدة مفاهيم في نظريات علم النفس الاجتماعي تتصل بهذا المفهوم مثل الدور والمركز، كما قد يقابل عدة نظريات تتناوله

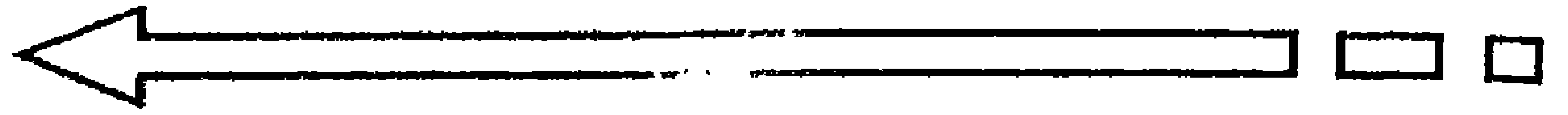
من قريب أو بعيد مثل نظرية التفاعل الرمزي ونظرية المجال ونظرية العلاقات المتبادلة.

ولما كان ما كتب عن مفهوم الذات يفوق الحصر، فقد رأى الباحث أن يقدم معنى هذا المفهوم باختصار لدى أشهر العلماء الذين يحتل هذا المفهوم ركناً أساسياً في نظرياتهم عن الشخصية وبتسلسل تاريخي.

كان كولي Cooly (١٩٠٢) م من أوائل علماء النفس الاجتماعي الذين تعرضوا لمفهوم الذات. فهو صاحب القول المشهور أن المجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه. وهو يعرف الذات بأنها ما يشار إليه في الكلام الدارج بضمائر المتكلم كأنا الفاعلة وياء المتكلم وياء الملكية ونفسي. فقد ذكر أن ما يعتبره الفرد من ذاته يؤدي إلى انفعالات أقوى مما يعتبره الفرد بعيداً عنها، ولا يمكن تحديد الذات إلا من الشعور الذاتي للفرد، وكان يرى أن الحالة الوجدانية تنتج من الاعتقاد أن المرء له سيطرة على الأحداث أو بالتمييز المعرفي كما هو الحال في معرفة الشخص بأن جسمه يختلف عن أجسام الآخرين. وهو الذي قدم كما ذكرنا مفهوم "مرآة الذات" والمقصود به أن المرء يرى نفسه بالطريقة التي يراه بها الآخرون.

ويعتبر وليم جيمس James (١٩١٠) من العلماء الطليعيين في علم النفس الذين كتبوا بإفاضة عن الذات. وقد حدد أسلوبين مختلفين تماماً أحدهما يعتبر الذات ذاتاً عارفة أو أن لها وظيفة تنفيذية، وثانيهما ينظر إلى الذات كموضوع. وكان يرى أنه لا توجد قيمة للذات العارفة لفهم السلوك وأنه يجب التخلي عنها لموضوع الفلسفة. أما الذات كموضوع فقد عرفها بأنها تتضمن أي شيء يرى الفرد أنه ينتمي إليه. وتتضمن الذات كموضوع:

أ – الذات المادية.



ب- الذات الاجتماعية.

ج - الذات الروحية.

أ- **فالـذات الماديـة:** هي ذات ممتدة تحتوي بالإضافة إلى جسم الفرد أسرته وممتلكاته.

ب- أما **الذات الاجتماعية** فتتضمن وجهة نظر الآخرين نحو الفرد.

ج- وتتضـمن الذات الروحية انفعالات الفرد ورغباته. وقد اعتبر الاتجاهات والوجدانـيات عناصر هامة، ويطلق عليها مظاهر الحفاظ على الذات. ويمكنـنا القول أن وليم جيمس كان يرى أن الذات لها وحدة، كما أن لها تمايزاً، وأنها ترتبط بالانفعالات التي تبدو في تقدير الذات.

فكأنـه يـرى أن الذات تعبر عن نفسها بالانفعالات السلبية أو الإيجابية نحـو تقدير الذات. ولهذا اهتم الباحثون بقياس تقدير الذات للكشف عن طبيعة مفهـوم الـذات عـند الفرد. وهذا ما حاوله الغزير في بحثه عن المكفوفين بالمقارنة بالمبصرين.

وتوسـع جـورج ميد Mead (١٩٣٤) في شرح مفهوم مرآة الذات، ويـرى جـورج ميد أن مفهوم الذات ينبثق من التفاعل الاجتماعي وكنتيجة لاهـتمام الفرد بالطريقة التي يستجيب بها الآخرون نحوه. فلكي يعرف المرء تـوقعات استجابات الآخرين كي نحوه. فلكي يعرف المرء توقعات استجابات الآخرين كي يعطي الاستجابة المناسبة فإنه يدرك الدنيا بالطريقة التي يتم بها إدراكهم لها.

ويسـمى جـورج ميد الآخرين "العموميين". ويتمثل الشخص في داخله تقديـرات الآخرين العموميين للطريقة التي سوف يستجيب بها بالنسبة لأفعال معينة. ويكتسب الفرد بذلك مصدراً للتنظيم الداخلي الذي يساعده على توجيه

وتثبيت سلوكه في حالة غياب الضغوط الخارجية، وسوف نلاحظ فيما بعد أن سوليفان يعطي أهمية للآخرين ذوي الدلالة بدلاً من الآخرين العموميين، ويرى ميد أن هناك العديد من الذوات بعدد الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد.

فهناك أدوار عريضة نسبتها ولها دلالتها الكبيرة بالنسبة له، بينما توجد أدوار محددة لمواقف محددة وليس لها دلالة كبيرة من ناحية متغيرات الشخصية.

ويرى ليكي Lecky (١٩٤٥) أن الذات تمثل نواة الشخصية. ويعرف الشخصية بأنها "تنظيم للقيم التي تضطرد مع بعضها البعض". وهو يعتبر تنظيم الشخصية تنظيماً ديناميكياً لأنه يتضمن عملية استيعاب مستمرة للأفكار الجديدة ونبذ الأفكار القديمة أو تعديلها، ويلعب مفهوم الذات كنواة للشخصية دوراً أساسياً في تقدير المفاهيم القابلة للاستيعاب في التنظيم الكلي للشخصية، كما لا يوجد إلا دافع واحد هو الدافع لوحدة التنظيم الديناميكي للشخصية ويؤدي تهديد تنظيم الشخصية إلى الشعور بالضيق. ونشير هنا إلى أن ليكي قد أثر كما سوف نرى على كارل روجرز صاحب مدرسة العلاج النفسي المتمركز حول العميل.

ويرى كاتل Cattell (١٩٥٠) أن الذات هي الأساس في ثبات السلوك البشري، وأمدنا بمفهوم "الذات الحقيقية" ومفهوم "الذات المثالية" وهو يسمى الذات الحقيقية بالذات الفعلية، أما الذات المثالية فيطلق عليها "ذات الطموح". وتجدر الإشارة هنا إلى أن كثيراً من مقاييس مفهوم الذات وتقدير الذات تقوم على قياس كل من الذات الفعلية والذات المثالية واعتبار التطابق بينهما دلالة على التكيف بينهما تعتبر المفارقة بينهما دلالة على سوء التكيف.

ويؤكد رأي كاتل ويدعم فكرته عن تطابق الذات كارل روجرز (١٩٥١) Rogers. فالسلوك عنده يكون مضطردا مع المفاهيم والفروض المنظمة عن بنيان الذات. وهو مشهور كما سبق الذكر بأنه صاحب مدرسة للعلاج النفسي بالطريق غير المباشر أو العلاج المتمركز حول العميل.

وهو يعرف الذات بأنها "نمط إدراكي منظم ومتميع ولكنه مضطرد لإدراكات خصائص وعلاقات أنا الفاعلة أو أنا المفعول بها مع القيم التي تتعلق بهذه المفاهيم". وهو يقرر أن مفهوم الذات يتضمن فقط خصائص الفرد التي يكون على وعي بها والتي يعتقد أن له سيطرة عليها، وهناك حاجة أساسية هي الحاجة إلى تأكيد الذات والحفاظ عليها، ويؤدي تهديد تنظيم مفهوم الذات إلى القلق وإذا تعسر الدفاع ضد هذا التهديد فالنتيجة هي تفكك خطير للتنظيم. ولا شك أن هناك الكثير في رأيه الذي يشترك فيه مع اراء ليكي وسنج وكومبز.

ويفضل ألبورت Allport (١٩٥٥) استخدام كلمة "مجال الجوهر" Proprium بدلاص من الذات. ويحتوي مجال الجوهر على تلك المظاهر في الفرد التي يعتبرها ذات أهمية كبرى والتي تسهم في شعوره بالتماسكم الداخلي. وهكذا يجذب مجال الجوهر الانتباه إلى أهمية مفهوم "الاندماج الأنوي" Ego-involvement لهذا نرى المفحوصين الذين يخضعون للفحوص النفسية في البحث لا يندمجون أنوياً فيها. وهو يرى أن مجال الجوهر له ثمان خصائص هي:

١- الوعي بالذات الجسمانية.

٢- الإحساس بالاستمرارية خلال فترة من الزمن.

٣- تأكيد الأنا أو الحاجة لتقدير الذات.

٤– امتداد الأنا أو تحديد الأنا الذي يتجاوز حدود الجسم.

٥– تكامل الحاجات الداخلية مع الواقع الخارجي.

٦– صورة عن الذات أو إدراك الفرد لنفسه وتقويمه لذاته كموضوع للمعرفة.

٧– الذات كعارفة أو كأداة تنفيذية.

٨– السعي المناسب أو الدافعية لزيادة التوتر بدلاً من تقليله، وتوسيع الوعي والسعي وراء التحديات.

ويعرف لابن وجرين La Benne & Green (١٩٦٩) مفهوم الذات بأنه "التقويم الكلي الذي يقوم به الفرد لمظهره، وخلفيته وأصوله، وقدراته وإمكاناته ووجدانياته التي تتكامل كقوة موجهة له في سلوكه".

ويرى ابشتاين Epstein (١٩٧٣) أن مفهوم الذات عبارة عن نظرية كونها الفرد عن نفسه وهي بالتالي جزء من نظرية أعرض موجودة لديه عن كل خبراته، وهو يستخدم هذه النظرية كنسق منظم لحل مشكلاته. ونظراً لأن عناصر هذا النسق تتداخل ويتوقف بعضها على بعض فإن الناس تغضب وتتضايق بل وتتصرف تصرفاً غير معقول إذا وجدوا أي مساس بأي مفهوم لديهم. فهناك حاجة عامة لدى الأفراد للدفاع بيأس عن قيم معينة مهما بدا لنا تصرفهم غير معقول. ويمكننا فهم مثل هذا السلوك غير المنطقي إذا عرفنا أن نظرية الذات ضرورية حتى يقوم الفرد بوظيفته. وأن وجود نظرية عنده عن نفسه أحسن من عدم وجود أي نظرية.

والخلاصة أن ما تقوله لنا هذه النظريات هو أن مفهوم الذات نتاج للتفاعلات الاجتماعية، وأن هذا المفهوم في حد ذاته ليس شيئاً يمكن ملاحظته ولكن يمكن استنتاجه من سلوك الفرد، والذات تنمو من الخبرة والتفاعل–

الاجتماعي مع الآخرين خاصة ذوي الدلالة كالأمهات والآباء، وأنها تنظيم ديناميكي يتغير بالخبرة، ويبدو أنها تسعى للتغير واستيعاب المزيد من المعلومات وأنها جوهرية لقيام الفرد بوظيفته، وأن انتظامها يجب أن يتم الحفاظ عليه، فإذا ما هدد هذا التنظيم يشعر الفرد بالقلق ويحاول الدفاع عن نفسه ضد التهديد، فإذا فشل الدفاع يتصاعد الضيق ولابد أن ينتهي في النهاية إلى التحطيم الكامل لهذا التنظيم، وأنها تحتوي على عدة ذوات أمبريقية كالذوات الجسمانية والذات الروحية والذات الاجتماعية. وأن هناك حاجة أساسية لتقدير الذات تتصل بكل مظاهر نسق القيم.

ويمكن اعتبار تقدير الذات العنصر الإيجابي لمفهوم الذات. كما يرى ماك كاندلس Mc Candless (١٩٧٠) أن الذات تحتوي على عدة فئات منها الكفاءة العقلية، وثقة الغير، والكفاءة الجسمانية (مثل القوة والرشاقة والبنية الجسمانية والجاذبية أو درجة جمال الوجه، ودرجة الذكورة أو الأنوثة)، وما إذا كان الفرد اجتماعياً أو خجولاً.

في ضوء هذه الآراء للعلماء المختلفين والنتائج التي يمكن استخلاصها منها يمكننا أن نسلم بأن كل فرد قد اكتسب فكرة عن نفسه من معاملة الغير له ومن شعوره بإمكاناته تختلف عن فكرة أي فرد عن نفسه، ويمكننا التحقق إلى أي مدى تؤثر هذه الفكرة في التكيف أو التوافق في مجالات هي من خصائص الذات الممتدة كالمنزل والمجتمع والواقع والثبات الانفعالي.

٤- القيم الخلقية:

إن أي معالجة للتنشئة الاجتماعية لابد وأن تؤكد أن الدافع الاجتماعي والمجتمع يتوقفان على امتصاص الفرد لما يسمى بما هو صواب وخطأ في مجتمعه. ويدخل ما هو صواب أو يناسب وما هو خطأ في تكوين ما يسمى

بالضمير. ولهذا يعتبر تكوين القيم الخلقية من أهم مظاهر التنشئة الاجتماعية. ولما كان الأبوان يمدان الطفل بالنموذج الذي يحتذى، فإن تأثيرهما يكون كبيراً على تكيون القيم الخلقية لدى الطفل. ومن أظهر علامات تقمص الطفل للنماذج اتخاذه السلوك والدوافع والاتجاهات ومفهوم الذات الخاصة بهذا النموذج، وأهم عمليات التقمص تكوين ما يسمى بالضمير:

وللعالم السويسري بياجيه دراساته التي أدت إلى بيان مراحل النمو الخلقي عند الأطفال (١٩٦٥) هي المرحلة القبل خلقية، ومرحلة الانصياع للآخرين ومرحلة الاستقلال الذاتي.

أ- المرحلة الأولى هي مرحلة القبل خلقية:

في هذه المرحلة الأولى توجد القيم الخلقية في أحداث خارجية شبه فيزيائية، وفي أفعال سيئة لا في الأشخاص أو في المعايير.

ب- المرحلة الثانية (مرحلة الانصياع للآخرين):

في هذه المرحلة توجد القيم الخلقية في أداء الأدوار الصحيحة والسليمة وفي الحفاظ على الأعراف وتوقعات الآخرين وأساسها عدم المساواة بين الآباء والطفل في السلطة والمعرفة.

ج- المرحلة الثالثة (مرحلة الاستقلال الذاتي):

توجد القيم الخلقية في المرحلة الثالثة من سن ١٢ وما بعدها في الانصياع الذاتي لمعايير الواجب وما هو صواب مثل الآخرين، ويتحكم في هذه المرحلة الحكم الذاتي على أساس أن المعايير الخلقية صنعها الناس لتناسب مواقف معينة ويساعد على ذلك نمو الذكاء الذي يساعد على فهم النسبية في الأحكام الخلقية.

ويمكننا تلخيص مظاهر التنشئة الاجتماعية في الخمس سنوات الأولى في ثقافتنا فيما يلي:

١- تعلم تناول الأطعمة الجافة.

٢- تعلم المشي.

٣- تعلم ضبط حركة المعدة.

٤- تعلم الحياء الجنسي.

٥- فهم العالم المادي في البيئة المباشرة في المنزل والشارع والحي.

٦- التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ.

٧- تعلم السلوك المناسب مع الأخوة ومع الكبار.

وتتلخص مظاهرها في السنوات التالية التي تسبق المراهقة فيما يلي:

١- تعلم العناية بالنفس كالاستحمام وارتداء الملابس دون مساعدة.

٢- اكتساب بعض المهارات في اللعب كالجري والوثب والتزحلق.

٣- معرفة الدور الجنسي، فيسلك الولد كولد والبنت كأنثى.

٤- تعلم التعامل مع الغير ممن هم في نفس السن.

٥- تعلم القراءة والكتابة والحساب.

٦- فهم ضرورات الحياة اليومية.

٧- تكوين بعض القيم.

٨- تكـوين اتجاهات نفسية نحو الأسرة والمدرسة والدين والحكومة والدولة وما إلى ذلك.

٩- التحكم في الانفعالات والعواطف.

١٠- تكوين اتجاهات سليمة نحو النفس.

سادسا: عناصر عملية التنشئة الاجتماعية:

١- عناصر عملية التنشئة الاجتماعية لدى الأفراد:

١- الجـوع الاجتماعي، والدوافع الاجتماعية والحاجات النفسية الأخرى التي تدفع الفرد دفعاً للانتماء إلى جماعة وبالتالي بدء عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي التي تنتهي بعملية الاندماج الاجتماعي.

٢- الميراث والإمكانات الحيوية التي تسمح بالتنشئة الاجتماعية والتي يعتمد عليها التعلم الاجتماعي.

٣- قابليته للتعلم وتغير سلوكه نتيجة للخبرة والممارسة وقدرته على التفاعل الرمزي وتعلم الرموز واكتساب اللغة.

٤- القدرة على التعاطف وتكوين علاقات عاطفية مع الآخرين.

٢- عناصر عملية التنشئة الاجتماعية لدى المجتمع:

١- الضغوط الاجتماعية المختلفة التي توجهها الجماعة لأفرادها حتى يعدلوا فرديتهم واتجاهاتهم الخاصة في سبيل الانتظام مع معايير الجماعة.

٢- المعايير الاجتماعية التي تبلورها الجماعة كموازين للسلوك الاجتماعي.

٣- الأدوار الاجتماعية التي تتطلب الجماعة من كل فرد القيام بها.

٤- المؤسسات الاجتماعية مثل الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام.

٥- القطاعـات الاجتماعـية- الثقافية- الاقتصادية أو الطبقة الاجتماعية أو المستويات الاجتماعية- الاقتصادية أو الجماعات والثقافات الفرعية.

٣- بعض العوامل التي تعرقل عملية التنشئة الاجتماعية:

وفـي نفـس الوقت نجد هناك بعض العوامل التي تعرق عملية التنشئة الاجتماعـية. وليس من الغريب أن نجد أن هناك كثيراً من المؤثرات السيئة

علـــى نمـــو الشخصية تعرق عملية التنشئة الاجتماعية. مما قد يؤدي إلى أثر عكســـي desocialization. وعـــندما يحـــدث هذا لا يكف الفرد عن بذل المجهـــودات ولا يكـــف أفراد الجماعة عن بذلك كل جهد من جانبهم لإعادة التطبيع الاجتماعي.

سابعاً: شروط التنشئة الاجتماعية:

يؤكد كل من الكين Elkin وهاندل Hqndel على ضرورة وجود ثلاثة شروط أساسية للتوصل إلى تنشئة اجتماعية ملائمة أو صحيحة.

الشرط الأول:

أن الطفـــل حـــديث الـــولادة يدخل مجتمعا موجودا بالفعل له قواعده ومعاييره وقيمه واتجاهاته، وبه بناءات اجتماعية عديدة منتظمة ومنمطة ومع ذلك تتعرض للتغير باستمرار، ولا يكون للطفل الوليد غير المهيأ اجتماعيا أي علـــم بهـــذه العملـــيات أو البناءات أو التغيرات، وتكون وظيفة أنماط التفكير والشـــعور والعمل في مثل هذا المجتمع تحديد الوسائل والطرق التي يجب أن يمر فيها (القادم الجديد) New Comer ومن المعروف أن هذه الوسائل والطرق هي التي تشكل عملية (أو عمل) التنشئة الاجتماعية.

أما الشرط الثاني:

للتنشئة الاجتماعية الملائمة، فهو الميراث البيولوجي الذي يسمح لعمليات التعلم بالحدوث.

ذلـــك أن العقل والجهاز الهضمي، والقلب النابض كلها متطلبات أساسية وضرورية من أجل التنشئة الاجتماعية.

وبالرغم من أهمية هذه المتطلبات وحيويتها إلا أنها غير كافية لأن هناك عـوامل معيبة مثل إصابة العقل أو المخ أو الصمم، وكذلك الطول الشديد أو القصر الشديد، أو شكل الأنف والذقن، ومجموعة كبيرة من الشروط الجسمانية قد تعوق أو تؤثر في عمليات التفاعل والتنشئة الاجتماعية.

ويجب أن يكون واضحا أنه على الرغم من أهمية الميراث البيولوجي في عمليات التعلم وضرورته، إلا أنه لا يشكل جانبا جوهريا في عملية التنشئة الاجتماعية المتكاملة ذلك لأنه من المعروف أن هناك احتياجات مضنية مثل الشراب والنوم تكون أساسية من اجل البقاء، ويمكن إشباعها بطرق مختلفة، كما أن المزاج والذكاء بيولوجي في أساسه، إلا أن نموهما وتطورهما واتجاهاتهما يتأثران إلى حد كبير بالمجتمع الذي يولد فيه الطفل.

ويتمثل **الشرط الثالث** للتنشئة فيما يسمى "الطبيعة الإنسانية" وهى هنا تشير إلى عوامل معينة وعالمية بين البشر، أي أنها تميز البشر في حالة مقارنتهم بالحيوانات الأخرى.

ويرى مدخل التفاعل الرمزي أن الطبيعة الإنسانية تتضمن المقدرة على القيام بدور الآخرين وكذلك المقدرة على الشعور مثلهم، أو عموما المقدرة على التعامل بالرموز وهذا يعنى إعطاء المعنى للأفكار المجردة، ومعرفة الكلمات والأصوات، والإيماءات، فالغمز بالعين مثلا، والمصافحة باليد والإيماء بالرأس، كل هذه الأشياء لها معنى تبعا لمقدرة الفرد على فهم ما ترمز إليه.

وبصفة عامة نستطيع أن نقول أن هذه الأشياء طبيعية وينفرد بها البشر دون غيرهم من المخلوقات. ويحدد الفريد بالدوين Alfred Baldwin ثلاثة جوانب تحتاج إليها عملية التنشئة الاجتماعية هي:

١- الحاجة لإنتاج الناس باستخدام قدراتهم اللازمة للقيام بالأدوار الاجتماعية بصورة مناسبة في نسق النظام الاجتماعي.

٢- الحاجة إلى نقل المعلومات من جيل إلى آخر وخاصة المعرفة ذات الانتشار الواسع، مثل المعرفة بالقواعد والحقوق وعقائد النظام... الخ

٣- الحاجة إلى تنمية الدوافع والقيم التي تساعد على تقوية روابط النظام الاجتماعي في المجتمع بمنح أفراده فرص الإشباع الكافي والاستمتاع بأداء أدوارهم.

ثامنا: أهم العوامل المؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية:

تتضافر عدد من الوكالات أو المؤسسات كعوامل مؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية، وأهمها: الثقافة، الأسرة، والمدرسة، وجماعة الرفاق، ووسائل الإعلام، ودور العبادة، ومجال العمل.

١- الثقافة:

الثقافة هي مجموع ما يتعلم وينقل من نشاط حركي، وعادات وتقاليد وقيم واتجاهات ومعتقدات تنظم العلاقات بين الأفراد، وأفكار وتكنولوجيا وما ينشأ عنها من سلوك يشترك فيه أفراد المجتمع.

ويتعلم الفرد عناصر الثقافة الاجتماعية هذه أثناء نموه الاجتماعي من خلال تفاعله في المواقف الاجتماعية مع الأفراد والكبار الذين تنشئوا وهم أطفال وتطبعوا وهم مراهقون واندمجوا اجتماعياً وهم راشدون.

وتؤثر الثقافة في تشكيل شخصية الفرد والجماعة عن طريق المواقف الثقافية العديدة ومن خلال التفاعل الاجتماعي المستمر.

وهكذا تحدد الثقافة السلوك الاجتماعي للفرد والجماعة عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية.

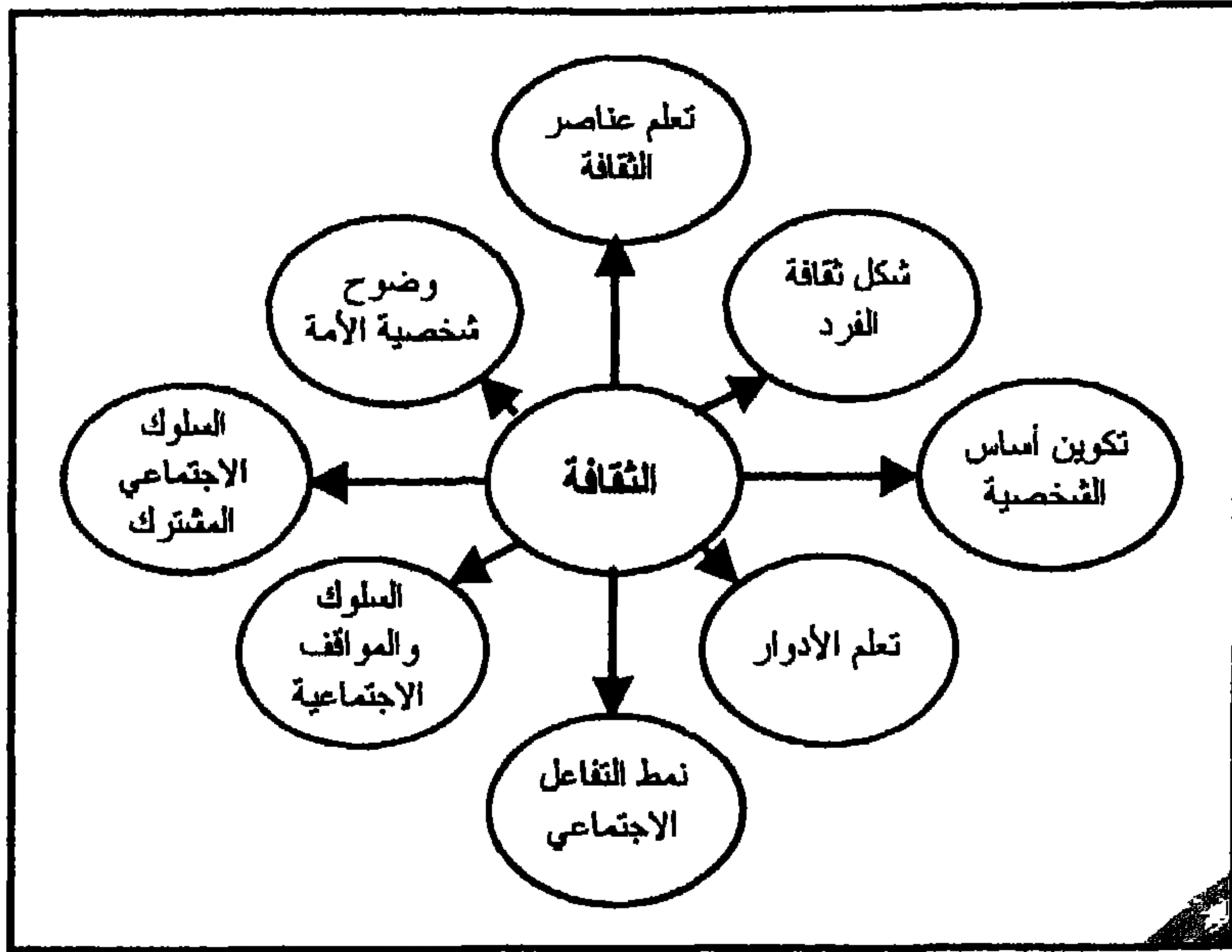
وفي هذه المواقف الاجتماعية يخبر الفرد عناصر الثقافة ويمارسها، وهذه عملية التعليم الاجتماعي أو عملية التنشئة الاجتماعية.

هذا وتتلخص أهم أسس أو قواعد تفاعل الفرد مع النمط الثقافي فيما يلي:

- تطابق شخصية الفرد مع النمط الثقافي.
- تشكيل الثقافة الشخصية للفرد.
- إثابة الفرد إذا تطابق سلوكه مع الأوضاع الثقافية وعقابه إذا ابتعد عنها.
- تعلم السلوك الذي يتوقع منه الإثابة والإشباع.
- اضطراب الشخصية بالتغير الثقافي.
- التعقيد الثقافي (كعبء نفسي على الشخصية).
- اختلاف شخصية الفرد تبعاً لدوره الاجتماعي في إطار النمط الثقافي العام.
- اعتماد التغير الثقافي على تغير شخصية الفرد.

والثقافة لا تؤثر في سلوك الفرد تأثيراً مباشراً وإنما توكل في ذلك عدداً من الوكالات أو المؤسسات الاجتماعية والجماعات التي ينتمي إليها الفرد ويرتبط بها في الأسرة والمدرسة ودار العبادة وجماعات الرفاق والمجتمع بصفة عامة.

وإلى جانب تحديد الثقافة لمعالم شخصية الفرد، فإن دراسة المواقف الثقافية وعناصر الثقافة تمكن الباحث من دراسة شخصية الأمة.



٢- الأسرة:

وللأسرة وظيفة اجتماعية بالغة الأهمية، فهي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفــل وهي العامل الأول في صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية. والأسرة هــي التــي تقــوم بعملية التنشئة الاجتماعية، وتشرف على النمو الاجتماعي للطفل وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه.

وتتميز الأسرة بعدة خصائص تبلور أهميتها في عملية التنشئة الاجتماعية، وهذه الخصائص هي:

- أن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل وهي المسئولة الأولى عن تنشئته اجتماعياً.

- أن الأســرة تعتبــر الــنموذج الأمــثل للجماعة الأولية التي يتفاعل الطفل مــع أعضــائها وجهــاً لوجه ويتوحد مع أعضائها ويعتبر سلوكهم سلوكاً نموذجياً.

- الاستجابة لسلوك الطفل مما يؤدي إلى إحداث تغير في هذا السلوك.
- الثواب (المادي أو المعنوي) حيث تثيب الأسرة الطفل على السلوك السوي وتعززه.
- العقـاب (المادي أو المعنوي) حيث تعاقب الأسرة الطفل على السلوك غير السوي وتطفئه.
- المشـاركة في المواقف والخبرات الاجتماعية المختلفة بقصد تعليم الطفل السلوك الاجتماعي.
- التوجيه المباشر الصريح لسلوك الطفل وتعليمه المعايير الاجتماعية للسلوك والأدوار الاجتماعية والقيم والاتجاهات.
- تفـاوت الطـبقات الاجتماعية يرتبط به تفاوت عملية التنشئة الاجتماعية، فالطـبقة الاجتماعـية الدنـيا أكثر تسامحاً في عملية التنشئة الاجتماعية. والمجـتمع الواحد يوجد فيه فروق في التنشئة الاجتماعية بين طبقة وطبقة وبين أسرة وأسرة.
- نظـام الـتغذية الـذي تتبعه الأم مع الطفل في مرحلة الرضاعة يؤثر في حركة ونشاط الطفل.
- أسلوب ضبط عملية الإخراج في الطفولة يرتبط بالبخل و الحرص و الترتيب والـنظام في الكبر، وقسوة الوالدين في التدريب على الإخراج وتؤدي إلى ميل الأطفال الذكور إلى العدوان.

(الإحباط)

- كلمـا كانـت عملية التنشئة الاجتماعية أكثر إحباطاً للطفل، وكلما زاد نبذ الوالدين للطفل، وكلما كانت اتجاهاتهم غير متعاطفة، كلما زاد الإحباط في المنـزل، زاد الدافـع إلـى العدوان عند الطفل. وللتنشئة الاجتماعية أثر فـي كـف الميل إلى العدوان وضبطه عند الأفراد. وفي المجتمعات التي

يكثـــر فـــيها كـــف العـــدوان- يفسر أبناؤها المرض على أنه عقاب على العدوان.

أثر عملية التنشئة الاجتماعية في العلاقات الأسرية:

أولاً: العلاقة بين الوالدين:

- السعادة الزوجية تؤدي إلى تماسك الأسرة مما يخلق جواً يساعد نمو الطفل إلى شخصية متكاملة ومتزنة.
- الـــوفاق والعلاقات السوية بين الوالدين تؤدي إلى إشباع حاجة الطفل إلى الأمن النفسي وإلى توافقه الاجتماعي.
- التعاســـة الـــزوجية تـــؤدي إلى تفكك الأسر مما يخلق جواً يؤدي إلى نمو الطفل نمواً نفسياً غير سليم.
- الخلافات بين الوالدين تخلق توتراً يشيع في جو الأسرة مما يؤدي إلى أنماط الســـلوك المضطرب لدى الطفل كالغيرة والأنانية والخوف والشجار وعدم الاتزان الانفعالي.

ثانياً: الاتجاهات الوالدية نحو الطفل:

- العلاقـــات والاتجاهات المشبعة بالحب والقبول والثقة، تساعد الطفل في أن ينمو إلى شخص يحب غيره ويتقبل الآخرين ويثق فيهم.
- العلاقـــات والاتجاهات السيئة والظروف غير المناسبة مثل الحماية الزائدة أو الإهمال والتسلط وتفضيل الذكر على الأنثى أو العكس أو الطفل الأكبر أو الأصـــغر... الـــخ، تؤثـــر تأثيراً سيئاً على النمو وعلى الصحة النفسية للطفل.

ثالثاً: العلاقات بين الأخوة:

- العلاقات المنسجمة بين الأخوة الخالية من تفضيل طفل على طفل، الخالية من التنافس تؤدي إلى النمو النفسي السليم للطفل.

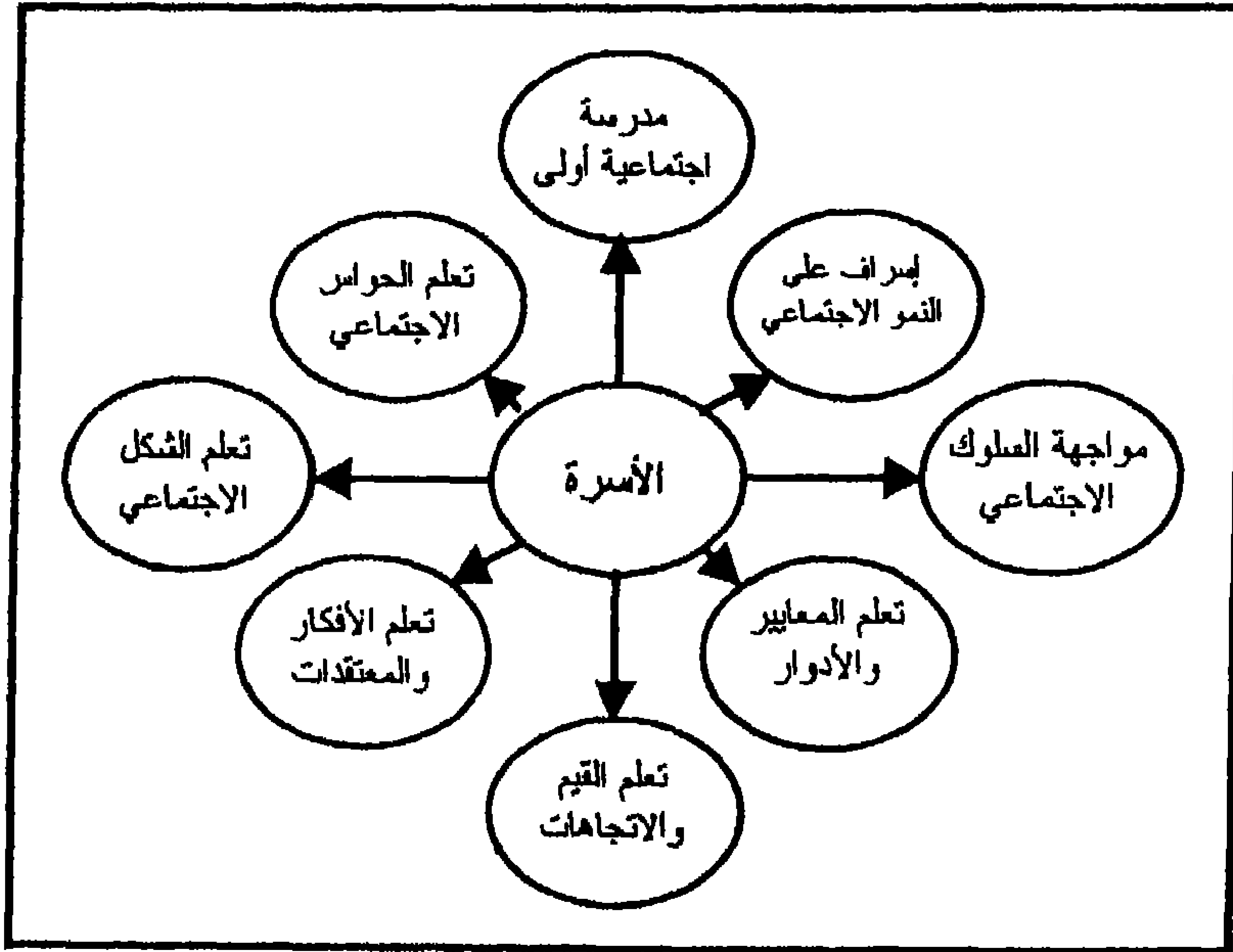
وهكـذا نجد أن (عملية التنشئة الاجتماعية التي تؤدي إلى النمو النفسي السوي والصحة النفسية تتطلب أن يتسم المناخ الأسري بما يلي: إبعاد المناخ سمات

- إشباع الحاجات النفسية خاصة الحاجة إلى الانتماء والأمن والحب.
- تنمية القدرات عن طريق اللعب والخبرات البناءة والممارسة الموجهة.
- تعليم التفاعل الاجتماعي واحترام حقوق الآخرين والتعاون والإيثار.
- تعليم التوافق الشخصي والاجتماعي.
- تكوين الاتجاهات السليمة نحو الوالدين والأخوة والآخرين.
- تكوين العادات السليمة الخاصة بالتغذية والكلام والنوم... الخ.
- تكوين الأفكار السليمة.

وفيما يلي بعض الملاحظات العامة على دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية:

- الأســرة تؤثر على النمو النفسي (السوي وغير السوي) للطفل، وتؤثر في تكوين شخصيته وظيفياً وديناميا، فهي تؤثر في نموه العقلي ونموه الانفعالي ونموه الاجتماعي.
- الأسرة السعيدة تعتبر بيئة نفسية طيبة للنمو تؤدي إلى سعادة الطفل.
- الأســرة المضــطربة تعتبــر بيــئة نفســية سيئة للنمو فهي تكون بمثابة مــرتع خصــب للانحــرافات السلوكية والاضطرابات النفسية الاجتماعية والجناح.

- الخبـــرات الأسرية التي يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى من عمره تؤثر تأثيراً هاماً في نموه النفسي والاجتماعي.
- لا تنفرد الأسرة بعملية التنشئة الاجتماعية، كما بالشكل..



٣- المدرسة:

المدرســـة هـــي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعـــياً. وعـــندما يبدأ الطفل تعليمه في المدرسة يكون قد قطع شوطاً لا بأس به في التنشئة الاجتماعية في الأسرة، فهو يدخل المدرسة مزوداً بالكثير من المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات.

والمدرســـة توسع الدائرة الاجتماعية للطفل، حيث يلتقي بجماعة جديدة من الرفاق

وفي المدرسة يتعلم الطفل المزيد من المعايير الاجتماعية في شكل منظم ويتعلم أدواراً اجتماعياً جديدة، فهو يتعلم الحقوق والواجبات وضبط الانفعالات والتوفيق بين حاجاته وحاجات الغير، ويتعلم التعاون، ويتعلم الانضباط السلوكي، ويتفاعل التلميذ مع مدرسيه كقيادات جديدة وكنماذج سلوكية مثالية، ويتأثر التلميذ بالمنهج الدراسي بمعناها الواسع فيزداد علماً وثقافة وتنمو شخصيته من كافة جوانبها.

أولاً: مسئوليات المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية:

- تقديم الرعاية النفسية إلى كل طفل ومساعدته في حل مشكلاته والانتقال به من طفل يعتمد على غيره على راشد مستقل معتمداً على نفسه متوافقاً نفسياً واجتماعياً.
- تعليمه كيف يحقق أهدافه بطريقة ملائمة تتفق مع المعايير الاجتماعية.
- مراعاة قدراته في كل ما يتعلق بعملية التربية والتعليم.
- الاهتمام بالتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والمهني له.
- الاهتمام الخاص بعملية التنشئة الاجتماعية في تعاون مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى خاصة الأسرة.
- مراعاة كل ما من شأنه ضمان نمو الطفل نمواً نفسياً واجتماعياً سليماً

ثانياً: العلاقات الاجتماعية في المدرسة وأثرها في عمليات التنشئة الاجتماعية: ونوجزها فيما يلي:

- العلاقات بين المدارس والتلاميذ يجب أن تقوم على أساس من الديموقراطية والتوجيه والإرشاد السليم مما يؤدي إلى تماسك الجماعة وحسن العلاقات بين أفرادها أي النمو التربوي والنمو النفسي السوي.

- العلاقات بين التلاميذ وبعضهم البعض يجب أن تقوم على أساس من التعاون والتفاهم المتبادل.
- العلاقات بين المدرسة والأسرة يجب أن تكون دائمة الاتصال وتلعب مجالس الآباء والمعلمين دوراً هاماً في إحداث عملية التكامل بين الأسرة والمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية.

ثالثاً: العوامل المؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية في المدرسة:

- البناء الاجتماعي للمدرسة يؤثر على أسلوبها في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل، إن المدرسة كوحدة اجتماعية تتميز بأن أعضائها محددون، وأن بناءها الاجتماعي واضح المعالم، وأنها تمثل شبكة محكمة من التفاعلات الاجتماعية، وأن لها ثقافة خاصة.
- عدد الأعضاء (التلاميذ والمدرسون والعاملون) الكبير بالنسبة للأسرة يحتم على التلميذ أن يهذب من أساليبه السلوكية حتى تدخله الجماعة الكبيرة إلى قلبها وتعترف به، وإذا زاد العدد زيادة كبيرة فإن ذلك يؤثر تأثيراً سيئاً على العلاقات الاجتماعية السليمة بين التلاميذ بعضهم وبعض وبينهم وبين مدرسيهم.
- حركة مجتمع المدرسة وتغييره يتيح للتلميذ فرصة تجدد الخبرة والتجربة. وإذا زادت الحركة والتغير في مجتمع المدرسة عن الحد فقد يشعر التلميذ بعدم الأمن.
- التكوين السني والجنسي لمجتمع المدرسة، حيث تختلف الأعمار ويختلط الجنسان يعطي التلميذ فرصة التفاعل مع جماعات سنية وجماعات جنسية مختلفة، إلا أن التفاوت الكبير في هذا وعدم الإشراف والتوجيه قد يؤدي إلى إكساب التلميذ أنماطاً سلوكية لا تتناسب مع سنه أو جنسه.

- المستويات الاجتماعية- الاقتصادية والأوساط الثقافية في المدرسة، حيث تجمع المدرسة بين هذه المستويات وتحاول تخطي الاختلاف والتفاوت بينها تعمل على إحداث التقارب والاندماج.

ويلاحظ أن التلميذ في المدرسة لا يكون سلبياً تماماً في عملية التنشئة الاجتماعية، أنه يقوم بدور نشط وفعال فهو يلاحظ السلوك الاجتماعي في كل المواقف والخبرات ويمارس نوعاً من الإيجابية في اختيار ما يناسبه من هذا السلوك.

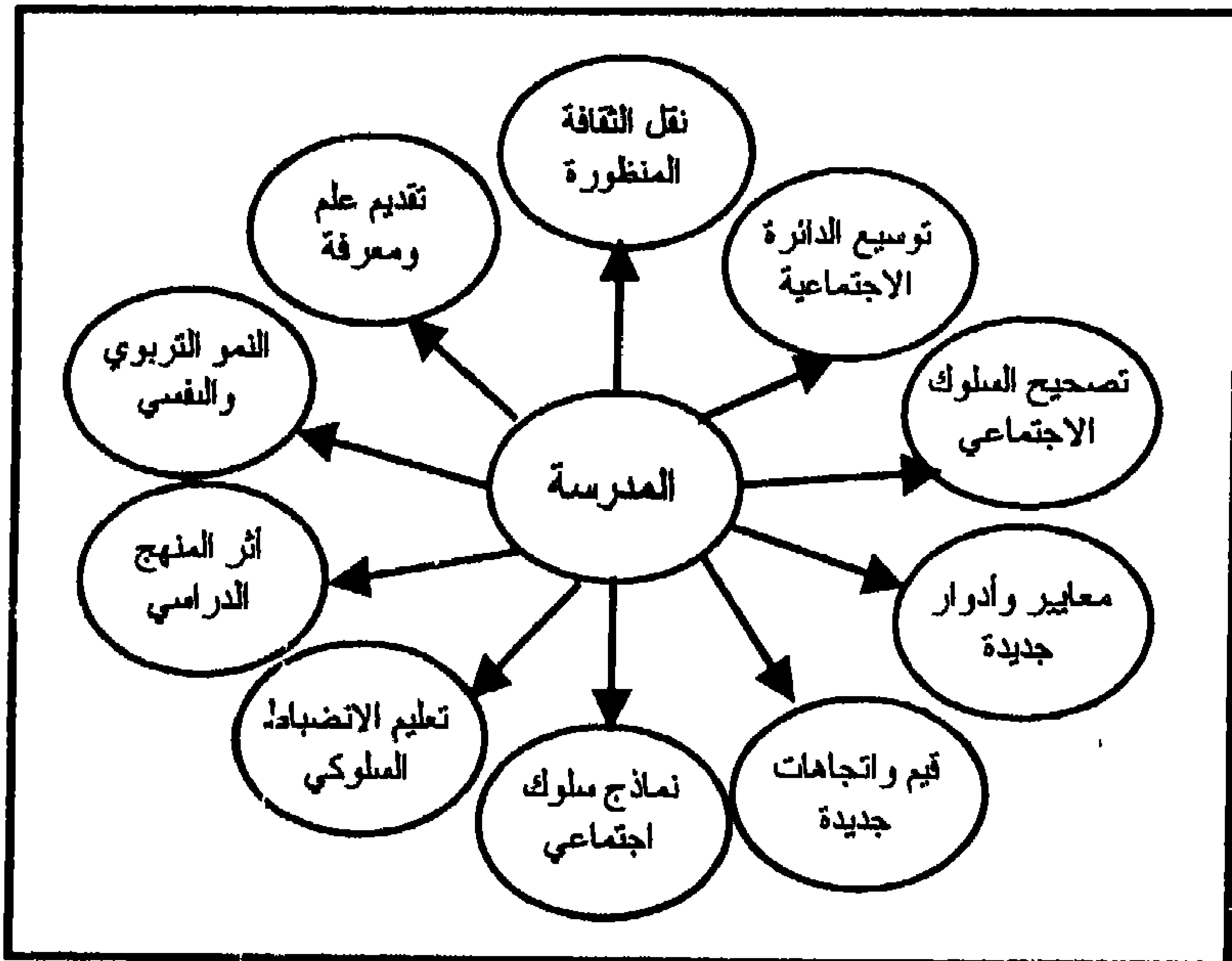
رابعاً: أهم الأساليب النفسية والاجتماعية التي تتبعها المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية:

- دعم القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع بطريق مباشر وصريح في مناهج الدراسة.
- توجيه النشاط المدرسي بحيث يؤدي إلى تعليم الأساليب السلوكية الاجتماعية المرغوبة وإلى تعلم المعايير والأدوار الاجتماعية.
- الثواب والعقاب وممارسة السلطة المدرسية في تعليم القيم والاتجاهات والمعايير والأدوار الاجتماعية.
- العمل على فطام الطفل انفعالياً عن الأسرة بالتدريج.
- تقديم نماذج للسلوك الاجتماعي السوي، أما في شكل نماذج تدرس لهم أو نماذج عملية يقدمها المدرسون في سلوكهم اليومي مع التلاميذ.

دور المدرس في عملية التنشئة الاجتماعية:

- المدرس- كدور اجتماعي- مستمر دائم التأثير في التلميذ- وكشخص متغير متجدد من أول دخول التلميذ المدرسة حتى تخرجه.

- المدرس كممثل سلطة يقدم القيم العامة وإن اختلف عن غيره من المدرسين سناً أو جنساً أو فلسفة.
- المدرس كمنفذ للسياسة التربوية في المجتمع يقدم ما يحدده المجتمع بأمانة وموضوعية.
- المدرس كنموذج سلوك حي يحتذيه التلميذ ويتقمص شخصيته.
- المدرس كممثل قيم النظام وقيم المعرفة والتحصيل الدراسي وقيم المسايرة الاجتماعية يؤثر في التلميذ في كل المواقف التربوية.
- المدرس كملقن علم ومعرفة ينمي مدارك التلميذ ومعارفه.
- المدرس كموجه سلوك يصحح سلوك التلميذ إلى أفضل عن طريق وضعه في خبرات سلوكية سوية.



أثر المدرسة في التنشئة الاجتماعية

٤ – جماعة الرفاق:

تقوم جماعة الرفاق أو القرناء أو الصحبة أو الثلة بدور هام في عملية التنشئة الاجتماعية وفي النمو الاجتماعي للفرد. فهي تؤثر في معاييره الاجتماعية وتمكن له القيام بأدوار اجتماعية متعددة لا تتيسر له خارجها. فهناك رفاق وأقران يشتركون معاً في مرحلة نمو واحدة بمطالبها وحاجاتها ومظاهرها، وينعم الفرد معها بالمساواة. ويتوقف مدى تأثر الفرد بجماعة الرفاق على درجة ولائه لها ومدى تقبله لمعاييرها وقيمها واتجاهاتها وعلى تماسك هذه الجماعة ونوع التفاعل القائم بين أعضائها.

أولاً: أهم خصائص جماعة الرفاق ذات الأثر في عملية التنشئة الاجتماعية:

تقارب الأدوار الاجتماعية، ووضوح المعايير السلوكية، ووجود اتجاهات مشتركة ووجود قيم عامة.

ثانياً: أشكال جماعة الرفاق ما يلي:

١ – **جماعة اللعب**: وتتكون تلقائياً بهدف اللعب واللهو المقيد بقواعد أو حدود.

٢ – **جماعة اللعبة**: وتشارك فيها الجماعة مع المحافظة على قواعد اللعبة وأصولها.

٣ – **الثلة (الشلة)**: وهي جماعة قوية التماسك وثيقة العرى تجمع بين أفراد متباينين في المكانة والوضع الاجتماعي تستبعد بعض العناصر خارجها.

٤ – **العصبة**: وهي جماعة أكثر تعقداً يميزها الصراع مع السلطة أو مع جماعات أخرى ولها رموزها الخاصة المشتركة (هذا الصراع يجب العمل على تحويله إلى صراع مشروع).

٥- **جماعة النادي**: وتنشأ في وسط رسمي يشرف عليه الراشدون ويتيح فرصة النشاط الجسمي والنمو العقلي والتفريغ الانفعالي والتعلم الاجتماعي.

ثالثاً: أثر جماعة الرفاق في عملية التنشئة الاجتماعية فيما يلي:

١- نمو الشخصية بصفة عامة واكتساب نمط شخصية الجماعة.

٢- المساعدة في النمو الجسمي عن طريق إتاحة فرصة ممارسة النشاط الرياضي، والنمو العقلي عن طريق ممارسة الهوايات، والنمو الاجتماعي عن طريق أوجه النشاط الاجتماعي وتكوين الصداقات، والنمو الانفعالي عن طريق المساندة الانفعالية ونمو العلاقات العاطفية في مواقف لا تتاح في غيرها من الجماعات.

٣- تكوين معايير اجتماعية وتنمية الحساسية والنقد نحو بعض المعايير الاجتماعية للسلوك.

٤- القيام بأدوار اجتماعية جديدة مثل القيادة.

٥- نمو الولاء للجماعة والمنافسة مع جماعات أخرى.

٦- تنمية اتجاهات نفسية نحو الكثير من موضوعات البيئة الاجتماعية.

٧- المساعدة على تحقيق أهم مطالب النمو الاجتماعي وهو الاستقلال والاعتماد على النفس.

٨- إتاحة فرصة التجريب والتدريب على الجديد والمستحدث من معايير السلوك.

٩- إتاحة فرصة تقليد سلوك الكبار في جو سمح.

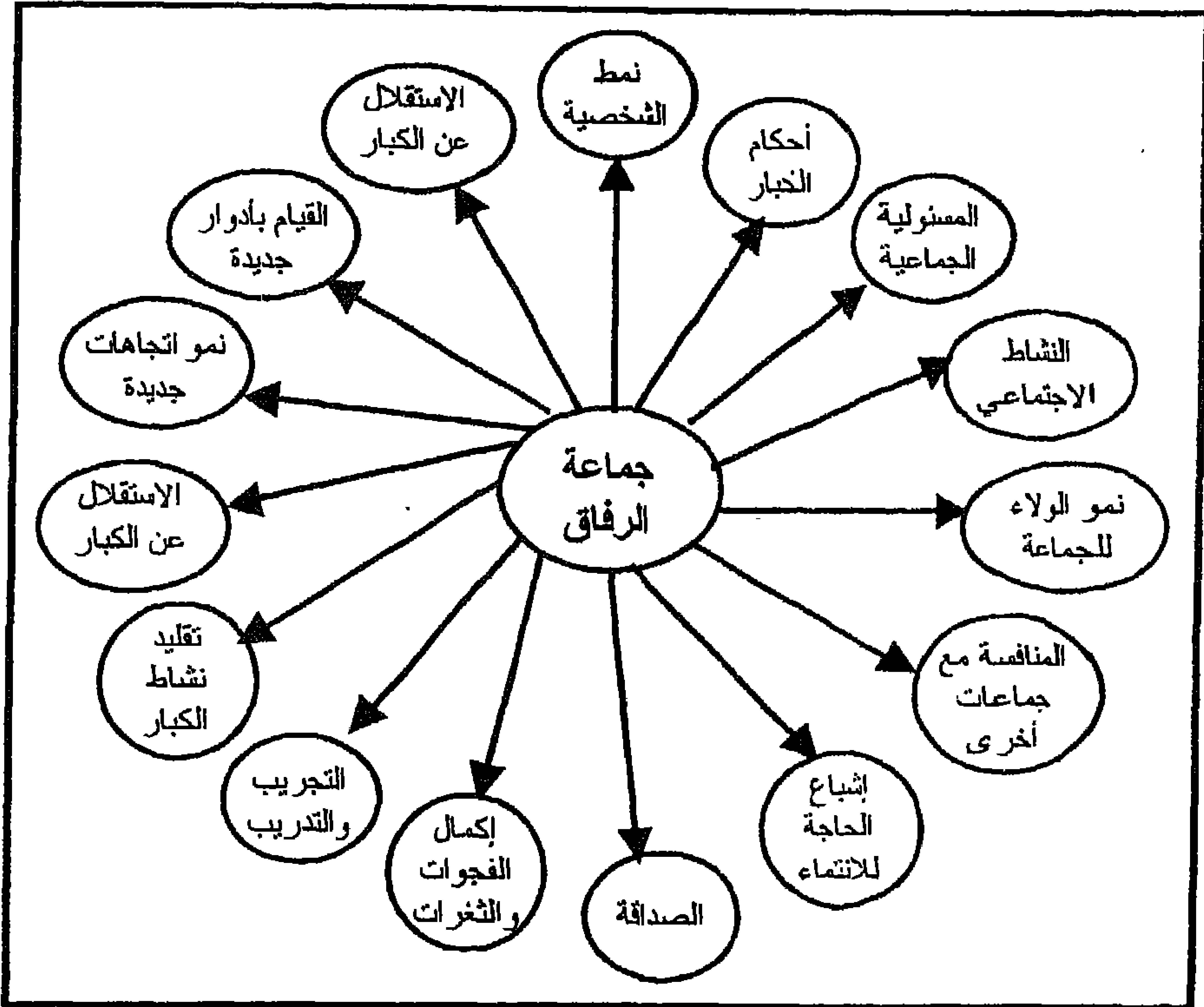
١٠- إتاحة فرصة السلوك بعيداً عن رقابة الكبار.

١١- إتاحة فرصة تحمل المسئولية الاجتماعية.

١٢- تصحيح التطرف أو الانحراف في السلوك بين أعضائها.

١٣- إشباع حاجات الفرد إلى الانتماء والمكانة.

١٤- إكمال الفجوات وملء الثغرات التي تتركها الأسرة والمدرسة في معلومات الطفل خاصة في النواحي الجنسية. (انظر الشكل التالي).



شكل يوضح أثر جماعة الرفاق في التنشئة الاجتماعية

رابعاً: الأساليب النفسية الاجتماعية التي تتبعها جماعة الرفاق في عملية التنشئة الاجتماعية: فهي كما يلي:

١- الثواب الاجتماعي والتقبل عندما يتفق العضو في سلوكه مع معايير الجماعة وقيمها مما يعزز هذا السلوك ويدعمه.

٢- العقـــاب والزجر والرفض الاجتماعي في حالة مخالفة العضو في سلوكه لمعايير الجماعة مما يكف هذا السلوك ويطفئه.

٣- تقديم نماذج سلوكية يتوحد معها بعض الأعضاء.

٤- المشـــاركة فـــي النشاط الاجتماعي وخاصة اللعب مما يتيح فرصاً للتعلم الاجتماعي (التعاون والتنافس والقواعد والقوانين والحقوق والواجبات... الخ).

وفيما يلي بعض الملاحظات:

- يـتوقف نـوع جماعة الرفاق على نوع البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد.

- يؤثر رفاق السوء الذين يتسم سلوكهم بأنه مضاد للمجتمع في سلوك الطفل والمراهق حيث نلاحظ زيادة نسبة جناح الأحداث في هذه المجتمعات.

٥- وسائل الإعلام:

تؤثـــر وســـائل الإعلام المختلفة من إذاعة وتليفزيون وسينما وصحف ومجـــلات وكتب وإعلانات.. الخ، بما تنشره وما تقدمه من معلومات وحقائق وأخـــبار ووقائـــع وأفكـــار وآراء لتحيط الناس علماً بموضوعات معينة من السلوك مع إتاحة فرصة الترفيه والترويح.

أولاً: أهم خصائص وسائل الإعلان التي تبرز أثرها في عملية التنشئة الاجتماعية:

أنهـــا غير شخصية، وأنها تعكس جوانب متنوعة من الثقافة، وأن أثرها يزداد تعاظماً وأهمية في المجتمع الحديث.

ثانياً: أثر وسائل الإعلام في عملية التنشئة الاجتماعية:

فيتلخص في النواحي التالية:

١- نشر معلومات متنوعة في كافة المجالات تناسب كل الأعمار.

٢- إشباع الحاجات النفسية، وهي مثل الحاجة إلى المعلومات، والتسلية والترفيه، والأخبار، والمعارف، والثقافة العامة، ودعم الاتجاهات النفسية، وتعزيز القيم والمعتقدات أو تعديلها، والتوافق مع المواقف الجديدة.

٣- تيسير التأثر بالسلوك الاجتماعي في الثقافات الأخرى بما تقدمه من أفلام وغيرها.

هذا ويتوقف تأثير وسائل الإعلام في عملية التنشئة الاجتماعية على ما يلي:

- نوع وسيلة الإعلام المتاحة للفرد.
- ردود فعل الفرد لما يتعرض له من وسائل الإعلام حسب سنه.
- خصائص الفرد الشخصية ومدى ما يحققه من إشباع لحاجاته.
- درجة تأثر الفرد بما يتعرض له من وسائل الإعلام.
- الإدراك الانتقائي حسب المستوى الاجتماعي الاقتصادي والمستوى الثقافي الذي ينتمي إليه الفرد.
- ردود الفعل المتوقعة من الآخرين إذا سلك الفرد وفق ما تقدمه وسائل الإعلام.
- مدى توفر المجال الاجتماعي الذي يجرب فيه الفرد ما تعلمه من معايير ومواقف وعلاقات اجتماعية وما تقمصه من شخصيات.

ثالثاً: الأساليب النفسية الاجتماعية التي تتبعها وسائل الإعلام في عملية التنشئة الاجتماعية فهي كما يلي:

أ- التكرار وتأثيره في عملية التعلم وتيسير عملية الاستيعاب.

ب- الجاذبية وتنوع أساليب الجذب مع زيادة التقديم التكنولوجي.

ج- الدعوة إلى المشاركة الفعلية وإبداء الرأي ومنح الجوائز وذكر الأسماء ونشر الصور... الخ.

د- عرض النماذج الشخصية والأدوار الاجتماعية الموجبة حتى يحذو الأفراد حذوها ويقلدوها.

٦- دور العبادة:

تقوم دور العبارة بدور كبيرة في عملية التنشئة الاجتماعية لما تتميز به من خصائص فريدة أهمها أحاطتها بهالة من التقديس، وثبات وإيجابية المعايير السلوكية التي تعلمها للأفراد، والإجماع على تدعيمها. وما أحوجنا الآن إلى زيادة نشاط دور العبادة وقيامها بدورها الحيوي الرائد في عملية التنشئة الاجتماعية الدينية.

أولاً: أثر دور العبادة في عملية التنشئة الاجتماعية: فيتلخص فيما يلي:

١- تعليم الفرد والجماعة التعاليم الدينية والمعايير السماوية التي تحكم السلوك بما يضمن سعادة الفرد والمجتمع.

٢- إمداد الفرد بإطار سلوكي معياري مرتضي مبارك.

٣- تنمية الضمير عند الفرد والجماعة.

٤- الدعوة إلى ترجمة التعاليم السماوية السامية إلى سلوك عملي.

٥- توحيد السلوك الاجتماعي والتقريب بين مختلف الطبقات الاجتماعية.

ثانياً: الأساليب النفسية الاجتماعية التي تتبعها دور العبادة في عملية التنشئة الاجتماعي فهي:

- الترغيب والترهيب والدعوة إلى السلوك السوي طمعاً في الثواب والابتعاد عن السلوك المنحرف تجنباً للعقاب.
- التكرار والاقتناع والدعوة إلى المشاركة الجماعية والممارسة.
- عرض النماذج السلوكية المثالية.
- الإرشاد العملي.

٧- الدور المهني (مجال العمل في الحياة الاجتماعية):

يمثل العمل قطاعاً جاداً في الحياة الاجتماعية يقوم الفرد فيه بدور من أهم أدواره الاجتماعية، وهذا الدور متعلم ومكتسب من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

إن الفروق الملاحظة في السلوك الاجتماعي ترجع في جملتها إلى عملية التنشئة الاجتماعية.

أولاً: أثر العلاقات المهنية في مجال العمل:

تؤثر العلاقات المهنية في مجال العمل في النمو الاجتماعي للفرد مثل العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين، وهي حين تقوم على أساس العلاقات الإنسانية تؤدي إلى تجويد الإنتاج والنمو المهني والتوافق المهني والرضا عن العمل وعن الدور المهني. وهناك العلاقات بين أصحاب العمل والعاملين وهذه يجب أن تكون في مناخ ديموقراطي تسوده الروح المعنوية المالية، وتنتظم في إطار نقابات العاملين التي تدافع عن مصالحهم. وهناك العلاقات بين الزملاء في العمل، وهي حين تكون منسجمة تؤدي إلى تماسك الجماعة

وتكاملهـــا. وهناك العلاقات بين العاملين والجمهور، وهذه لابد أن تكون طيبة قوامها التعاون والثقة المتبادلة والصالح العام.

ثانـــيا: الأســـاليب النفسية الاجتماعية التي تتبعها مؤسسات العمل في عملية التنشئة الاجتماعية فأهمها ما يلي:

- الثواب (المادي أو المعنوي) حيث يثاب المنتج ويشجع ويمنح الحوافز.
- العقاب (المادي أو المعنوي) حيث يعاقب المهمل وقد يفصل من عمله.
- المشـــاركة فـــي المواقـــف والخبـــرات المختلفة بقصد تعلم الأداء السليم وحضور دورات التدريب ودورات الصقل... الخ.
- التوجـــيه المباشـــر عـــن طريق الرؤساء والملاحظين مما يؤدي إلى تعليم أساليب الأداء السليم وإتقان الدور المهني.

ثالـــثاً: أهـــم العوامل المؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية في مجال العمل ما يلي:

١- البـــناء الاجتماعـــي للمؤسســـة خاصـــة بناء العلاقات الاجتماعية وبناء الاتصـــال وبـــناء القـــوة وبناء الحراك، فإذا كان البناء قوياً فإنه يجذب الأفراد إليها ويجعلهم متماسكين والعكس صحيح.

٢- التكوين السني والجنسي لمجتمع العمل، حيث تختلف الأعمار بين الشباب والرشـــد وحتـــى الشيخوخة، وحيث يعمل الجنسان معاً مما يتيح فرصة التفاعل بين هذه الجماعات السنية والجنسية المختلفة.

ويتلخص أثر مجال العمل في عملية التنشئة الاجتماعية فيما يلي:

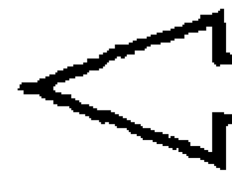
- تعلـــيم الدور المهني باعتباره من أهم وأطول الأدوار الاجتماعية المكتسبة وأكثرها استمرارا.

- تعليم ونمو معايير السلوك المهني والعلاقات الاجتماعية المهنية.
- القيام بالتوجيه والإرشاد المهني والتربية المهنية والمساعدة في الاختيار والتأهيل والتدريب المهني وتحقيق التوافق المهني.
- تنمية قيم العمل لدى أفراد المجتمع.
- تنمية وتحمل المسئولية الاجتماعية في العمل حيث يشعر أفراد القوى العاملة شعوراً متزايداً بأهميتهم في المجتمع ومسئوليتهم في مجال العمل والإنتاج والاقتصاد.
- إشباع الحاجة إلى المكانة الاجتماعية التي تتحقق من خلال قيام الفرد بدوره المهني في المجتمع.

تاسعاً: العمليات النفسية في عملية التنشئة الاجتماعية:

تقوم عملية التنشئة الاجتماعية على ما يسمى بالتعليم الاجتماعي. والتعلم مصطلح يستخدمه علماء النفس ليدل على تغيرات مستديمة نسبياً في سلوك الكائن الحي يتم اكتسابها بالخبرة ويدل أيضاً على تلك العمليات التي تتم في داخل الكائن الحي التي تؤدي إلى إحداث هذه التغيرات. أما التغيرات التي تحدث نتيجة للنضج. أو التكيف الحسي، أو الإصابة في حادث، أو الجراحة الطبية، أو العقاقير، أو التعب، أو المرض فلا تدخل في تعريف التعلم. والإنسان بطبيعته ينزع إلى الارتباط بالآخرين ليضمن بقاءه ويحصل على ما يستثير نشاطه.

وفي لغة التعلم يعتبر الارتباط بالآخرين هدفاً في حد ذاته، ويؤدي النجاح في تحقيق هذا الهدف على تدعيم السلوك الذي يحقق الاتصال بالآخرين. ويكون الناس الذين في استطاعتهم الانتباه إلينا والتفاعل معنا في موقف يسمح لهم باختيار أنواع السلوك الذي يكافئونه، ونحن بالتالي نجد



الطرق التي تؤدي إلى الحصول على هذه المكافأة. وهذا التعلم تعلم اجتماعي. والعمليات التي يتم بها تعلم السلوك الاجتماعي هي:

١- **التقليد:**

يكتسب الإنسان خلال تنشئته الاجتماعية كثيراً من المهارات والعادات والاتجاهات والقيم أثناء تفاعله مع الآخرين. ويقوم الناس من حولنا بتدعيم أو مكافأة السلوك الذي يرغبونه فينا. إلا أن عملية التدعيم أو المكافأة وحدها لا تكفي. إذ أن الأساس في القيام بالسلوك هو عملية التقليد. فالطفل بحاجته إلى الأم لإشباع حاجاته الجسمانية، وبحاجته إلى حرارة الالتصاق، والاستثارة الحسية، والحركة الجسمانية، وتنشيط عملياته العقلية، يجد نفسه معتمداً على الأم والأب لإشباع كل هذه الحاجات.

ويكون الأبوان في هذه الحالة أداة للإشباع. ويحدث خلال ذلك أن يقوم الطفل بأنواع من السلوك تماثل سلوك الأبوين، إذ يبدأ في تقليدهما في الصوت وفي الحركات التي يقومان بها.. وهكذا يتم تقليد الأبوين دون تدعيم أو التعليم عن قصد. ويقلد الأبناء الآباء فيما هو مرغوب أو غير مرغوب.

٢- **التقمص:**

التقمص كمصطلح نفسي هو عملية يمتص فيها الفرد الصفات المحببة على النفس والتي يرجو أن تكون مكملة له من شخصية يحبها ويحاول أن يتخذها مثلاً يحتذيه، ويتم ذلك بطريقة لا شعورية، مما يؤدي إلى أن يأخذ الشخص عن هذا النموذج صفاته جميعها السيئ منها والحسن.

والطفل في تقليده للأم والأب في سلوكهما إنما يتم ذلك نتيجة لعملية التقمص، وتنشأ عملية التقمص من زيادة اعتماد الطفل عليهما. وقد حاول

برولترز وباندورا (١٩٦٣)، وباندورا (١٩٦٥) في تجربتهم اختبار النظريات التـــي تتـــناول عملـــية التقمص. وهذه النظريات هي نظرية "الحسد للمركز" ونظـــرية "النفوذ الاجتماعي"، ونظرية "التدعيم الثانوي". وتعطي كل من هذه النظريات تفسيراً خاصاً لعملية التقمص للشخص الذي يصبح نموذجاً للتقليد.

أولاً: نظرية الحسد للمركز:

يـــرى فـــرويد مثلاً أن نظرية الحسد للمركز تبين اختيار منافس ناجح يكـــون نموذجاً له. في عقدة أوديب يرى الطفل أن أحد الأبوين المماثل له في الجـــنس مـــنافس خطير له في حب أحد الأبوين من غير جنسه. ونظراً لعدم الـــتكافؤ فـــي المنافســـة يقوم الطفل بحل هذا الصراع بأن يصبح مماثلاً لمن ينافسه، فيصبح الولد كأبيه وتصبح البنت كأمها تقليداً وتقمصاً.

والواقـــع أن بندورا وزملاؤه لا يميزون بين التقليد والتقمص، فالشخص يقلد من يتقمص.

تقوم نظرية "الحسد للمركز" إذن على القيام باختيار منافس ناجح واتخاذه كـــنموذج، ويرى فرويد أن هذا يكون نتاجاً للموقف الأوديبي الذي يتنافس فيه الطفـــل مع من يماثله في الجنس من الأبوين سعياً لحب من يخالفه في الجنس مـــن الأبوين. ولما كان من يتم التنافس معه أقوى من أن يتغلب الطفل عليه، فالحل السليم هو أن يصبح الطفل مثله بتقمصه لشخصيته.

ثانياً: نظرية النفوذ الاجتماعي:

فإنها ترى أن أي أحد له نفوذ ليتحكم في أنواع الإثابة الهامة سوف يتم اختـــياره كنموذج للتقليد. فالمهم هنا ليس تمتع شخص بالإثابة ولكن سيطرته علـــى حـــق المـــنح والمنع بالنسبة للطفل، وليس من الواضح هنا ما إذا كان الباعث هو إرضاء الشخص صاحب النفوذ أو مشاركته في قوته.

ونظـــرية النفوذ الاجتماعي فهي تقوم على أساس أن الفرد الذي في يده حـــق المنح والمنع يتم اختياره كنموذج للتقليد، وليس من الواضح هنا ما إذا كان الهدف هو الحصول على المنح أو مشاركة الآخر في قوته وقدرته على المنح أو كلا الأمرين. المهم هو أن صاحب النفوذ هو الذي يتم تقليده.

ثالثاً: نظرية التدعيم الثانوي للتقمص:

فنـــرى أن مفـــتاح هذه العملية هو عملية الارتباط التي تتم أثناء حدوث الإثابـــة. إذ أنـــنا نربط بين الإثابة وبين ما يصاحبها أثناء العطاء. والارتباط الشـــرطي يحـــدث نتـــيجة لتكـــرار ارتباط صورة الآباء بإرضاء الرغبات البيولوجـــية والاجتماعية المبكرة لدى الطفل، أي ترتبط في ذهن الطفل قيمة الإثابة بأفعال الوالدين.

فـــإذا ما استطاع الطفل القيام بنفسه بفعل من هذه الأفعال التي يقوم بها الـــوالدان فإنـــه يشعر بالإثابة ذاتياً. ويرى بعض العلماء أن هذه العملية هي أساس تعلم الطفل للغة وتقليده للآباء.

وتـــرى نظـــرية التدعيم الثانوي أننا نربط بين المنح وما يصاحب عادة عملـــية المـــنح وهكـــذا بالاشتراط. ويؤدي استمرار ارتباط الوالدين بالراحة البيولوجـــية والمكافـــأة الاجتماعـــية إلـــى أن يـــربط الطفل الإثابة أو المنح بالوالدين.

ولما كان الطفل يستطيع القيام ببعض الأفعال التي يقومان بها، فإن هذا يـــؤدي إلى إثابته فكلما اقتربت أفعاله في مستواها من مستوى النموذج، كلما زاد الارتـــباط بالـــنموذج الذي أصبح يرتبط بالإثابة الأولية. ويعتبر ماورر Mowrer هذه العملية هي الأساس في عملية التقمص عامة وتعلم اللغة على وجه الخصوص.

٣- التطبيع:

التطبيـــيع مصـــطلح أدخله في علم النفس كونراد لورنز في سنة ١٩٥٢ وهـــو أحد العلماء الذين قاموا بدراسة سلوك الحيوانات. إذ لاحظ من دراسته لصـــغار الأوز أن الأوزة بعد الفقس مباشرة تكون لديها نزعة قوية لأن تتبع في سيرها أي شيء كبير يتحرك تراه أمامها. فإذا كان هذا الشيء هو إنسان ولـــيس الأوزة الأم فإنها تسير خلفه وينطبع هذا في سلوك الأوزة الصغيرة. وهذا نوع من التعلم الاجتماعي الذي أطلق عليه كونراد لورنز التطبيع ليميزه عن الأنواع الأخرى من التعلم.

ويـــرى بعض علماء الحياة أن هذا النوع من التعلم لا يختلف عن غيره مـــن أنواع التعلم اللهم إلا من ناحية استعداد الأوزة في وقت معين في دوره حياتها للقيام بهذا السلوك. فإذا فات هذا الوقت لا يحدث هذا النوع من التعلم. ولهـــذا نجـــد من العلماء من يؤكد أهمية "المراحل الحرجة" التي يتم فيها ما أسماه سكوت (١٩٥٨) بالتنشئة الاجتماعية الأولية.

ويـــبدو أن كل الحيوانات الاجتماعية الراقية بما في ذلك الإنسان لديها فـــي باكورة حياتها هذه المرحلة الحرجة التي تم فيها عملية التطبيع (تتراوح في الحيوانات المختلفة من عدة ساعات إلى عدة أشهر). وتحدد خبرة الحيوان فـــي هـــذه الفترة نوع الفرد الذي سوف يتعلق به بقية حياته. وتمثل الأم في معظم الحالات المصدر الأساسي للتنشئة الاجتماعية الأولية.

ويـــبدو أن دراســـات هارلو على القردة توحي بأن هذه العملية تصدق علـــى الإنسان كما تصدق على الحيوان إلا أنه يجدر بنا أن ننبه إلى أن التعلم عند الإنسان لا يقوم على مجرد تكوينات جسمانية كالحيوانات الأخرى. إذ أن الاحـــتمال كبيـــر أن تتميز التنشئة الاجتماعية الأولية عند الإنسان بمزيد من

التنوع عن الحيوانات الأخرى. ولازالت قضية ما إذا كانت هناك مرحلة حرجة للتطبيع في حياة الإنسان قضية لم تحسم بعد.

عاشراً: دور التربية في التنشئة الاجتماعية:

تسهم التربية بدور كبير في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد في المجتمع ويبرز هذا الدور في الآتي :

١- أن الفرد ليس كيانا مستقلا عن الوسط الاجتماعي والبيئي الذي يوجد فيه.

٢- أن الفرد جزء من كل ينشأ وينمو في ثقافة أبدعتها ونمتها الأجيال المتعاقبة متفاعلة ومتكاملة مع بعضها .

٣- إن الشخصية البشرية كيان اجتماعي يتشكل بهذه الثقافة وينمو من خلالها.

٤- إن الشخصية البشرية تسهم بدورها في تشكيل هذه الثقافة وتضيف إليها وتنميها.

وهكذا يتجلى لنا عطاء التربية للمجتمع، ومن ثم دورها في مجال التنشئة الاجتماعية للأبناء على أسس سليمة حينما تستمد مادتها من التراث الثقافي المتراكم عبر الأجيال المختلفة والذي تنشئ التربية الأجيال عليه، سواء في مجال الأسرة حينما تكون الأجيال أو الأبناء صغيرة جدا في أعمارها أو في مجال المدرسة والوسائط الثقافية الأخرى حينما تصبح هذه الأجيال الصغيرة في سن المدرسة .

ففي الحالة الأولى تقوم الأسرة وبجانبها بعض وسائط الثقافة الأخرى كالبيئة المجاورة والأقارب والرفاق بدور التربية والتنشئة الاجتماعية الأولى وهذه الوسائط الثقافية حينما تقوم بهذا الدور فإنما تقوم به بشكل تلقائي وتستمد كل مؤثراتها ومادتها التربوية من تراث المجتمع الثقافي.

وبناء عليه تنشأ الأجيال الجديدة كالأطفال على التراث الثقافي للمجتمع حيث يتعلمون من خلاله لغة الآباء والأمهات من الأسرة ويتعلمون عاداتهم ومهاراتهم وقيمهم في كثير من الأمور.

إن التنشئة الاجتماعية إنما تتم من خلال انتقال ثقافة المجتمع من الكبار إلى الصغار.

وبهذا المعنى المبسط يتضح لنا مدى إسهام التربية ووضوح دورها الهام والخطير في عملية التنشئة الاجتماعية .

ولا يخفى علينا ما تعكسه التربية من كافة الجوانب الإيجابية النفسية والتربوية للأطفال داخل الأسرة كمؤسسة اجتماعية أولى تقوم في منهجها وأسلوبها التربوي على الأسس النفسية والاجتماعية السليمة .

وثمة عنصر آخر لا غنى عنه في عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء في داخل الأسرة وفق تلك الأسس التي أشرنا إليها، وهذا العنصر هو الضبط الاجتماعي ذلك لأنه يخلق لنا ألوانا جديدة من الانسجام والتماسك والتكامل الاجتماعي في المجتمع، فهو قاعدة لتنظيم العلاقات الاجتماعية التي تربط عناصر المجتمع أو تميز أفراد المجتمع عما عداهم، وكل فرد يجد نفسه مجبرا على السير وفقا لها وإلا تعرض للعقاب أو الزجر أو العزل .

ويرى " رس Ras " (أن القانون أعم الضوابط الاجتماعية فائدة وأكثرها تقدما في ذلك البناء الاجتماعي الذي يكون المجتمع، فهو حجر الزاوية في صرح النظام الاجتماعي، وآلة الضبط المحركة المتقنة التكوين التي تستعمل في المجتمع).

كما تشمل الآداب الشعبية في نظر (سمنر) Saminr حينما تكون في كامل قوتها ضبطا لسلوك الفرد، وللنشاط الاجتماعي بوجه عام وهي

تتحصر في العرف السائد بين أفراد المجتمع، وهو الذي يجبر الفرد على الانقياد له على الرغم من كونه غير متصل بأي هيئة رسمية كما هو الحال في القانون .

ويلعب انفعال الاستحسان والاستهجان دورا حقيقيا في الضبط الاجتماعي وإذا كان القانون قد أصبح وسيلة الضبط الاجتماعي الرئيسية فليس معنى ذلك التقليل من أهمية ماعداه من وسائل الضبط الاجتماعي الأخرى مثل الآداب والدين والتربية مراعية لهذه الضوابط، إنما تكون ذات أثر فعال في تكوين شخصية الأطفال ذكورا وإناثا في داخل الأسرة والمجتمع على السواء.

ويعظم دور التربية في التنشئة الاجتماعية للأطفال لأن الطفولة تمثل قيمة وأهمية بالغة في أي مجتمع من المجتمعات نظرا لأنها مرحلة أساسية من مراحل نمو الإنسان ينتظمها مظاهر نمو مختلفة جسمية ونفسيه وعقلية واجتماعية وحركية تدفع بالطفل إلى التقدم نحو مراحل النمو التالية .

فالطفولة هي صانعة الحياة في دروبها المختلفة، في حاضرها ومستقبلها فأطفال اليوم هم شباب المستقبل برجاله ونساءه، وهم عماد المجتمع وأمله فهم جيل سوف يتحمل مسئولية المجتمع وتحمل واجباته ومسئولياته وهم ذخيرة في بنائه وتقدمه اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وعسكريا.

ولذلك كان لابد للمجتمع من الاهتمام بمرحلة الطفولة وتوجيه العناية اللازمة لنمو الطفل عبر مراحل حياته المختلفة جسميا وعقلياً ومزاجياً واجتماعيا حتى يمكن أن توفر للطفل إعدادا وتربية وتنشئة اجتماعية سليمة تسهم في تشكيل شخصية متكاملة قادرة على التوافق النفسي والاجتماعي،

وقـادرة علـى تحقيق آماله وطموحاته لكي يسهم ويشارك بإيجابية في بناء مجتمعه ورقيه وتقدمه .

وإذا كـان الطفـل ونموه نموا نفسيا سليما هنا بالعناية والرعاية التي تـوجه إلـيه في إطار أسرته، تلك التي تكون بمثابة البيئة التي ينشأ فيها ذلك الصغير.

فـإذا صـلحت تلك البيئة (الأسرة) صلح الطفل واستقام أمره، وإذا فسدت فسد الطفل والتوت شخصيته وانحرفت صحته النفسية.

ومـن ثـم كـان لابد من اهتمام المجتمع بمؤسساته المختلفة ووضع السياسـات والخطط والبرامج التي يعد الطفل محور الارتكاز ومحل الاهتمام الأول فـيها، فـي التعليم والصحة وفى الخدمات الثقافية والاجتماعية، وفى الترويح والرياضة.

فكـل هـذه البرامج تعمل على توفير سبل التنمية السليمة للطفل نفسيا وجسـميا وعقليا ومزاجيا، وهذه هي جوانب التنشئة الاجتماعية التي يجب أن يكفلها المجتمع بمؤسساته المختلفة بالاشتراك مع الأسرة.

الحادي عشر: دور الخدمة الاجتماعية في التنشئة الاجتماعية:

١- تعتبـر الخدمـة الاجتماعـية إحـدى المهن الأساسية التي تهتم بالتنشئة الاجتماعية للطفل وتعمل على تطوير الإطار النظري لها في هذا المجال من خلال إجراء البحوث والدراسات الاجتماعية.

٢- ضـرورة أن تسعى الخدمة الاجتماعية إلى العمل على وضع خطة عامة فـي مجـال رعايـة الطفـل نابعة من سياسة عامة في مجال التخطيط المتكامل للرعاية الاجتماعية للطفل تتضمن في طياتها تحديد الاحتياجات العقلية للطفل ومحاولة إشباعها مع تطوير وسائل الرعاية الموجودة.

٣- ضـــرورة أن تسعى الخدمة الاجتماعية إلى تحديد أدوار وقائية وإنمائية وعلاجـــية للأخصـــائي الاجتماعي في مجال رعاية الطفل وذلك بهدف الوصول إلى إكساب الطفل خصائص المواطنة الصالحة.

٤- ضــرورة أن يــتواجد التكامل بين طرق الخدمة الاجتماعية لإنتاج ثمرة مــوحدة مــن الجهــود بشأن إحداث التنشئة الاجتماعية للطفل سواء في المجتمع الحضري أو في المجتمع الريفي.

٥- تعمــل الخدمـــة الاجتماعـــية علـــى ربط الإطار النظري بالواقع العملي بالنســبة للتنشـــئة الاجتماعـــية للطفـــل وذلك من خلال إجراء البحوث والدراسات العلمية الخاصة بالطفولة هذا بجانب التدريب الميداني لبعض طلابها بمؤسسات الطفولة.

مراجع الفصل السادس

١- عزت عبد العظيم الطويل، معالم علم النفس المعاصر، الإسكندرية، دارة المعرفة الجامعية، ١٩٩٥.

٢-عبد الهادي الجوهري، قاموس علم الاجتماعي، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ١٩٩٨.

٣- ماهر محمود عمر، سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعة، ٢٠٠٠.

٤- محمود فتحي عكاشة، المدخل إلى علم النفس الاجتماع، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، (د.ت).

٥- علياء شكري وآخرون: الأسرة والطفولة "دراسات اجتماعية وأنثروبولوجية، ط ١.

٦- حسين عبد الحميد احمد، الطفل "دراسة في علم الاجتماع النفسي"، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ١٩٩٢.

7- Jerlal Green Bero and Robert Baron, Behaviur in organization, prentice , Hoil, inc , Eng El Wood, Cliffs, New Gersy, 1995.

8- Golina Andteeva, Sociol Psgchology , pregress publishers, 1982.

٩- ثريا عبد الرووف جبريل وآخرون، نحو رعاية اجتماعية متكاملة للأسرة والطفولة، القاهرة، بل برنت للطباعة والتصوير، ١٩٩٤.

١٠- أحمد عبد العزيز سلامه، عبد السلام عبد الغفار، علم النفس الاجتماعي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٦.

١١- ماهر محمود عمر: سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، مرجع سابق.

١٢- محمد عبد القادر الفقي، البيئة "مشاكلها وقضاياها وحمايتها من التلوث"، القاهرة، الهيئة المصرية العمة للكتاب، ١٩٩٩.

١٣- انتصار يونس. السلوك الإنساني، الإسكندرية، دار المعارف، ١٩٨٦.

١٤- احمد عبد العزيز سلامه، عبد السلام عبد الغفار: علم النفس الاجتماعي.

١٥- عبد الفتاح تركي موسى: التنشئة الاجتماعية "منظور إسلامي"، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، ١٩٨٦.

١٦- سناء الخولي، الأسرة والحياة العائلية، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٦.

١٧- محمود فتحي عكاشة: المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، مرجع سابق.

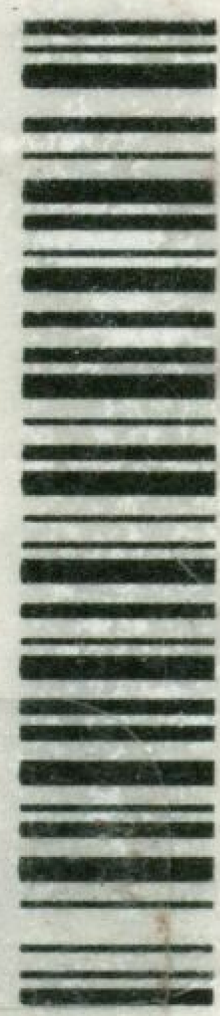
١٨- السيد احمد المخزنجي، الطفل العربى واقعة وحاجاته، القاهرة، دار التحرير، ١٩٩٧.

١٩- مجدى احمد محمد عبد الله، الطفولة بين السواء والمرض، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٧.

٢٠- السيد احمد المخزنجي: الطفل العربى واقعه وحاجاته، مرجع سابق.

٢١- ثريا عبد الرؤوف جبريل، الخدمة الاجتماعية في مجال الأسرة والطفولة، مرجع سابق.

محتويات الكتاب


Bibliotheca Alexandrina
1166006